

# أسس التربية



د. احمد فاروق محفوظ

د. شبل بدران

دار المعرفة الجامعية

# أسس التربية

د. أحمد فاروق محضوظ

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

وعميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية



الكتاب : أسس التربية

الكاتب : د. شبل بدران د. أحمد فاروق محفوظ

الطبعة : الأولى ١٩٩٣ - الرابعة ٢٠٠٢ - الخامسة ٢٠٠٥

رقم الايداع : ٥٨٩٢ / ٩٣

977-273-026-x

الترقيم الدولي :                     

I.S.B.N.

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازارطة الاسكندرية

٣٨٧ ش فنال السويس - الشاطبي - الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ - ت: ٥٩٧٣١٤٦

المطبعة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل - ت: ٤٨١٩٦٤٨ / ٠٣

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - القاهرة الصحراوى - ت: ٤٧٠٠٥٢٣ / ٠٣

أسس التريية



## بدلاً من المقدمة

تحفل العديد من الأدبيات التربوية بالحديث المتكرر حول أصول التربية أو أساسيات التربية التي تركز عليها. ولقد إزدادت الكتابات خلال العقود الثلاثة الأخيرة حول مبحث أصول التربية وأساسياتها. وأخذ العديد من تلك الكتابات والدراسات منحني مختلف عن الآخر في طريقة المعالجة والصياغة المنهجية، فإذا رجعنا إلى المكتبة التربوية وما تحفل به من دراسات وكتب في أصول التربية نجدها تنقسم إلى ثلاثة مجالات أساسية، المجال الأول - المبحث الأول - يعالج الأصول والأسس الاجتماعية للتربية ويركز هذا المبحث على تبيان العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، وعلاقة التربية بالتغير الثقافي، أما المجال الثاني - المبحث الثاني - فيعالج الأسس الفلسفية للتربية ويهتم أساساً بإيضاح العلاقة بين الفلسفة والتربية ومجال فلسفة التربية، وأحياناً نجد - وهذا نادراً - اهتماماً بالحديث حول الفلسفات التربوية المعاصرة. أما المجال الثالث - المبحث الثالث - فينصب أساساً على بحث الأسس والأصول الاقتصادية للتربية.

وهذه المباحث - المجالات - لا تتم في دراسة واحدة أو في كتاب واحد، ولكنها تأتي متفرقة بين العديد من الكتب والدراسات، حيث أن مهمة تأليف كتاب شامل في أصول وأسس التربية يكاد يكون أمراً صعباً على باحث فرد، من هنا فلا بد من الجماعية والمشاركة في التصدي لدراسة أصول وأسس التربية، وذلك نظراً لتعدد مصادر تلك الأسس والأصول وتباين خلفياتها الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والإدارية والنفسية وغيرها كثير.

من هنا أتت فكرة هذا الكتاب والذي يحوى ثلاثة أسس رئيسية في مجال دراسة الأصول والأسس التربوية ونحن أن نأمل في المستقبل القريب أن

نطور هذا الكتاب ليشتمل على بقية الأسس الاخرى والتي تعذر مناقشتها ودراستها هنا .

والكتاب الذي بين يديك أيها القارئ العزيز، يشتمل على ثلاثة أبواب رئيسية . الباب الأول للدكتور شبل بدران ويعالج الأسس الاجتماعية للتربية من خلال ثلاثة فصول رئيسية فى هذا المجال . الفصل الأول يعالج ماهية التربية وضرورتها للفرد والمجتمع، وإختلاف المفاهيم حولها بإختلاف المفكرين والفلاسفة والتربويين، والفصل الثانى يعالج التنشئة الاجتماعية والفصل الثالث يعالج موضوع التربية والتغير الثقافى والاجتماعى .

أما الباب الثانى فهو للدكتور أحمد فاروق محفوظ ويعالج الأسس الفلسفية للتربية، موضحاً العلاقة بين الفلسفة والتربية وهو موضوع الفصل الرابع وفى الفصل الخامس يبحث موضوع فلسفة التربية ومجالاتها . أما موضوع الفصل السادس فيعرض للفلسفة المثالية، كفلسفة تربوية لها نظرة للإنسان والحياة والمعلم والمنهج والطريقة..... الخ وفى الفصل السابع يعالج الفلسفة الواقعية بنفس طريقة المعالجة فى الفصل السادس وفى الفصل الثامن يتعرض للبراجماتية كفلسفة تربوية والفصل التاسع للوجودية كفلسفة تربوية أيضاً وأخيراً فى الفصل العاشر يناقش التربية الإسلامية، كترربية تسعى المجتمعات الإسلامية نحو تطبيقها مبرزاً موقفها من الانسان والحياة والمعلم وطريقة التدريس والمنهج الدراسى والمحتوى الدراسى ..... الخ .

أم الباب الثالث فهو للدكتور شبل بدران والذى يعالج من خلال فصوله الثلاثة الأسس الاقتصادية للتربية، حيث يعالج فى الفصل الحادى عشر موضوع التربية والاقتصاد ومبحث الاقتصاد السياسى للتربية والعلاقة المتبادلة بين كل من الاقتصاد والتربية . وفى الفصل الثانى عشر يعالج موضوع التعليم والتنمية موضحاً دور التعليم فى عملية التنمية الاقتصادية

والاجتماعية . أما الفصل الثالث عشر فيطرح فيه الدكتور شبل بدران موضوع التخطيط التربوى والتعليمى وأهميته لكل من عملية التربية والتنمية ، واعتباره مفتاح التقدم الاقتصادى والاجتماعى فى عالمنا المعاصر . ونعتقد أيها القارئ الكريم أننا بموضوعات هذا الكتاب نكون قد خطونا الخطوة الأولى فى محاولة وضع سفر شامل يعالج أسس التربية وأصولها المختلفة ، ونأمل أن نوفق فى إستكمال معالجة بقية الأسس . كما أننا نأمل أيضا أن يكون هذا الكتاب قد سد فراغا فى المكتبة التربوية العربية فى مجال الدراسات التربوية ولا سيما مبحث أصول وأسس التربية المختلفة .

**والله من وراء القصد**

**المؤلفان**



الباب الأول

الأسس الإجتماعية للتربية





## مقدمة :

للتربية أصول وأسس متعددة تستند إليها وتستمد معارفها منها، وتدخل معها فى حوار وجدل علمى، ينتج عنه علوم ومعارف جديدة، تضيف الى الفكر الإنسانى مزيداً من التنوع والتعدد، وتساعد الباحثين والدارسين على إمكانية القيام بأدوارهم البحثية على وجه صحيح، كما أن استناد التربية الى العلوم والمعارف الأخرى يطور ويجدد فى آليات البحث العلمى والتربوى، ويدعم فى ذات الوقت ما نسميه الآن بتداخل العلوم والمعارف ويقضى على الانشطار الذرى للمعرفة الانسانية والتي تحولها الى جزئيات صغيرة تفتت الأطر المعرفية والفكرية التى تحويها.

وللتربية أصولها الاجتماعية والثقافية، المستمدة من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا، وهى الاصول التى حولت التربية من عملية فردية الى عملية إجتماعية ثقافية. وذلك أن المدخل الى فهم التربية ينبغى الا يكون من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجرداً عن حياة الافراد، بل أنه مدخل متكامل يقوم على الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التى تعنى غيره من الافراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد وايدىولوجيا. فالتربية لا يمكن تصورها فى فراغ، اذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذى تعمل فيه، كما أنها تهدف الى تحويل الفرد، من مواطن بالقوة بحكم مولده الى مواطن بالفعل يفهم دورة الاجتماعى والسياسى فى المجتمع الذى يعيش فيه.

وفى هذا الباب سوف نتعرض بالدراسة للموضوعات الرئيسية فى مجال الأصول والأسس الاجتماعية التى تستند إليها التربية، مثل مفهوم التربية وضرورتها، التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى، والتغير الاجتماعى

والثقافى وعلاقته بالتربية، والتربية النظامية واللائظامية والعلاقة الجدلية بينهما، وهذه الموضوعات التى يتناولها الباب الأول، ليست بالطبع كل مجالات إجتماعيات التربية، ولكن هناك العديد من المجالات، ولكننا اخترنا أبرز تلك المجالات وأكثرها شيوعاً لتحقيق الفائدة لطلاب الدراسات العليا ودارسى التربية بشكل عام.

## الفصل الأول

---

# التربية المهنية والضرورة



# الفصل الأول

## التربية

### الماهية والضرورة

#### مقدمة :

تكتسب التربية اليوم أهمية وضرورة هامة فى حياة المجتمع المعاصر وذلك لما تلعبه من دور بارز فى حياة الأفراد والمجتمعات على السواء، فالإنسان من حيث كونه كائناً حياً فاعلاً فى محيطه الاجتماعى يتعلم العديد من القيم والمهارات والقدرات التى من خلالها، يستطيع أن يلعب دوراً فى واقعه الاجتماعى المعاش. والمجتمع بكل ما فيه من تناقضات وتباينات اجتماعية وسياسية واقتصادية يستخدم التربية فى تحقيق وحدته وانسجامه، سواء كان المجتمع فى ذلك يعبر عن غالبية أفرادهِ وقواه الاجتماعية، أو يعبر عن أقلية تملك الثروة والسلطة وتدير شئون المجتمع.

من هنا برزت أهمية وضرورة التربية فى حياتنا المعاصرة، بوصفها عملية ممارسة يومية يقوم بها الافراد سواء من تلقاء أنفسهم أو من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية المشيدة فى المجتمع، وتعكس تلك الممارسة قيماً وأهدافاً قديمة وجديدة فى الواقع الاجتماعى. وفى هذا الفصل سنناقش ماهية التربية واختلاف تعريفاتها ومعناها، وكذلك ضرورتها سواء للفرد – الانسان – أو للمجتمع، على اعتبار أن التربية ضرورة أساسية وبيولوجية واجتماعية فى حياة الأفراد والمجتمعات، ليس ذلك منذ أقدم العصور، ولكنه الآن فى عالمنا المتصارع والأحادى التوجه.

#### أولاً: معنى التربية:

بالبحث فى أصل الكلمة فى معناها اللغوى، نجد فى الانجليزية

Education مأخوذة من اللاتينية بمعنى القيادة E - ducere أى يقود خارجا . ومنه جاء يقود الولد أى يرشده ويهذبه . ونجد فى معاجم اللغة العربية ، التربية من ربي الرياعى ، أى غذى الولد وجعله ينمو ، وربي الولد ، هذه ، فأصلها ربا يربو ، أى زاد ونما ، ومن جعل أصلها رب فلا بد أن يجعل المصدر تربيبا لا تربية . يقال ربّ القوم ساسهم وكان فوقهم ، وربّ النعمة زادها ، ورب الولد رباة حتى أدرك<sup>(١)</sup> .

من هنا نجد أن كلمة التربية لها أصول لغوية ثلاثة: (٢)

**الأصل الأول:** ربا يربو بمعنى زاد ونما .

**الأصل الثانى:** ربي يربى على وزن خفى يخفى ومعناها: نشأ وترعرع ، . وعليه قول أبين الأعرابى .

فمن يك سائلا عنى فإنى بمكه منزلى وبها ربيت

**الأصل الثالث:** ربّ يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه ، وتولى أمره ، وساسة وقام عليه ورعاة . ومن هذا المعنى قول حسان بن ثابت كما أورده ابن منظور فى لسان العرب :

ولأنت أحسن اذ برزت لنا يوم الخروج بساحة القصر

من درة بيضاء صافية مما تربّ حائر البحر

وقال : يعنى الدرة التى يربىها فى الصدف ، ويبيّن أن معنى تربّ حائر البحر أى مما تربية أى رياه مجتمع الماء فى البحر .

قال : ورببت الأمر أربة ربا وربابا : أصلحته ومنتقته .

وصفوة القول ، أن التربية عند العرب تفيد السياسة ، والقيادة ، والتنمية . وكان فلاسفة العرب يسمون هذا الفن سياسة كما هو معروف عن ابن سينا

مثلا فى رسالته «سياسة الرجل أهله وولده» وكان العرب يقولون عن الذى ينشئ الولد ويرعاه «المؤدب» و«المهذب» و«المربى» والمعلم، غير أن لفظه المؤدب أشيع لأنها تفيد الرياضة والسياسة، وتدل على العلم والاخلاق معا، إما المعلم فإصطلاح يفيد تلقين العلم قبل كل شىء، فتكون مهمته عرض المعلومات والعلوم والمعارف على الطلاب ليحفظوها. ولذلك كان التعليم ومازال شيئا، والتربية شيئا آخر، أو قل أن التربية تحمل معنى أخلاقيا والتعليم يحمل معنى علميا، وذلك مما حدا بوزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى، أن تطلق على نفسها وزارات التربية والتعليم لتجمع بين المعنيين، جانب الاخلاق وجانب العلم.

وهذه الموازنة اللغوية بين أصل الكلمة فى معناها اللاتينى ومعناها العربى تقيدنا فى توضيح معنى التربية وما نهدف اليه من تبيان اختلاف المفاهيم والمعانى بتغير الزمان والمكان والبشر أيضا.

من هنا نستطيع أن نؤكد معنى التربية كما صورها الفكر التربوى الحديث عند «جون ديوى» فى عقيدته التربوية على ما يلى: (٣)

- ان التربية ظاهرة طبيعية فى الجنس البشرى منذ وجد الانسان على ظهر الارض، ويمتقضاها يصبح الفرد، وريثا لما حصلته الانسانية والاجيال السابقة من حضارة ومدنية.

- تتم هذه التربية لا شعوريا - التربية التلقائية، غير المقصودة - عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد فى المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل الى جيل آخر.

- التربية المقصودة - المدرسية - تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالب الواقع الاجتماعى من جهة أخرى. فالتربية ثمرة علمين هامين هما: علم النفس وعلم الاجتماع.



من خلال ما سبق يمكن القول بأن التربية هي: تبليغ الشيء الى كماله، أوهى كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمارين حتى تبلغ كمالها شيئاً فشيئاً نقول: ربيت الولد، إذا قويت ملكته ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحاً للحياة فى بيئة معينة(٤) .

والتربية هى عبارة عن طريقة يتوصل بها الى النمو، نمو قوى الانسان الطبيعية والعقلية والأدبية فينطوى تحتها جميع ضروب التعليم والتهذيب التى من شأنها إثارة العقل، وتقويم الطبع، وإصلاح العادات، والمشارب، وإعداد الانسان لنفع نفسه، وقريبة فى مراعاة الإستقبالية والإعتناء به فى الحالة التى يكون فيها قاصراً عن القيام بالاعتناء بنفسه(٥) .

كما أن مصطلح التربية يدل فى أكثر استعمالاته شيوعاً على عملية التنشئة - وخاصة للصغار - فكرياً وخلقياً، وتنمية قدراتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها، من المؤسسات والمنظمات المعنية بالتربية، ويمكن أن يمتد هذا المعنى ليشمل تعليم الكبار وتدريبهم، كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية داخل المجتمع. ونحن لا نستطيع أن نتناول تطور معنى ومفهوم التربية عبر العصور، التاريخية المختلفة، ولكننا فقط سنشير الى بعض المعانى والتعاريف الرئيسية..

- فأفلاطون مثلاً يرى أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً فى المجتمع، ويضيف الى ذلك قوله: إن تربية الفرد ليست غاية لذاتها وإنما هى غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهى نجاح المجتمع وسعادته، ولذلك فهو يعرف التربية بالتعريف التالى فيقول: التربية هى إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال.

- أما أرسطو تلميذ أفلاطون فيرى ان الغرض من التربية يتلخص فى الأمرين التاليين(٦):

الأمر الأول: أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضرورى فى الحرب والسلام.

والامر الثانى: أن يقوم الفرد بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد الى حالة السعادة، كما كان يعرف التربية بأنها إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الارض للنبات والزرع.

- وابن سينا الذى تجاوز مفهوم التربية لديه، الغزالى، حيث لم يحصر ابن سينا مهمة التربية بإعداد النشئ للحياة الآخروية، بل جعلها دينية ودينية فى آن واحد، فالى جانب تعليم القرآن الكريم ومعالم الدين ومكارم الأخلاق، أشار الى أهمية تدريس رسائل الخطب والحساب وتدريب الصبى على صناعة تناسب طبيعته وتمكنه فيما بعد من كسب عيشه. إذن التربية تعنى الإعداد للحياة الآخرة، والحياة الدنيا.

- ولقد ذهب ابن خلدون الى أن الصواب فى التعليم أنما يكون بمراعاة عقل المتعلم واستعداده، واستنادا الى هذا رأى نادى بواجب التدرج والسير معه من السهل إلى الصعب، وذلك لأنه يرى أن العقل ينتقل من المحسوس إلى المعقول، وأكد على أن الطريقة الصحيحة هى التى تبدأ بإستقراء الأمثال الحسية واعتماد المحاوره و المناظرة. ولقد رفض فكرة الإهتمام بالحفظ وتلقين المعلومات<sup>(٧)</sup> وبذلك يتضح أن التربية عند ابن خلدون تهتم أساساً بالعقل والمحسوسات والاهتمام بالحوار بدلاً من الحفظ والتلقين.

- أما «آرازموس» فإن التربية لديه تستهدف تربية الناشئين على التقوى على أساس من الفهم وذلك فى إطار من الحرية العقلية، كما تنمى الفرد لى يستطيع أن يقوم بمهام الحياة التى سيحياها فى المجتمع حياة سعيدة إلى أقصى درجة ممكنة. فالتربية عنده ذات أهداف دينية وأخلاقية، عقلية، اجتماعية، وايضا جسمية. أما «جان جاك روسو» مؤسس المذهب الطبيعى

فى التربية والفلسفة والاجتماع والأدب فىرى أن التربية تهدف الى تهذيب قوى الطفل العقلية وأن تجعله قادراً على تثقيف نفسه بنفسه وذلك لأن: كل شئ حسن طالما كان فى يد الطبيعة، فإذا ما مسته يد الانسان لحقه الدمار وهو هنا يؤمن بخيرية الانسان والطبيعة وفساد المجتمع، لذلك فإن التربية يجب أن تكون تربية الطبيعة وفق قواعدها لارضاء حاجاتها. ومن هنا فلقد أهتم بطبيعة الطفل وخصائص النمو وحيثه والثقة به وأهمية التربية البيئية والنشاط الذى يقوم به الطفل<sup>(٨)</sup>.

- أما أميل «دوركايم» الذى يقترح أن يقتصر استخدام مصطلح تربية على: التأثير الذى تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التى لم تنتهياً بعد للمشاركة فى الحياة الاجتماعية. فالتربية فى نظر دوركايم هى: عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصاعدة. أما «كارل مانهايم» فىرى أن التربية هى إحدى وسائل تشكيل السلوك الإنسانى. كى يتلاءم مع الأنماط السائدة للتنظيم الاجتماعى.

- ويرى «جون دوى» أن التربية بصفة عامة هى: حاصل جميع العمليات والسبل التى ينقل بها مجتمع ما، سواء أكان كبيراً أم صغيراً ثقافته المكتسبة وأهدافه الى أجياله الجديدة بهدف استمرار وجوده ونموه.

فالتربية عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعى وتعميقه.<sup>(٩)</sup>.

وبناء على ما سبق فالتربية وثيقة الصلة بالتعليم، وقد يحاول التفرقة بينهما، ولكن التربية الحقّة لا بد أن تستوعب مظاهر الثقافة السائدة فى المجتمع<sup>(١٠)</sup> هذا وللتربية طريقتان أو سبيلان:

الأول: أن يربى الطفل بواسطة المربى. والثانى: أن يربى نفسه بنفسه. فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملاً موجهاً يتم فى بيئة معينة وفقاً

لفلسفة وأيديولوجية محددة، وإذا أخذت بالطريق الثانى كانت عملاً ذاتياً يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه القصدى، وتسمى التربية التى تقوم على هذا النشاط الحر، وعلى مرعاة الفروق الفردية، والقبابليات الشخصية بالتربية التقدمية، وهى حركة إصلاحية مبنية على المذاهب النفسية والاجتماعية ومتصلة بفلسفة جون ديوى البراجماتية. (١١)

نصل من كل ما سبق الى أن التربية فى الإصطلاح الشائع تفيد معنى التسمية، وهى تتعلق بكل كائن حى، النباتات، والحيوان، والإنسان، ولكل منها طرائق وأساليب خاصة لتربيته. وتربية الانسان تبدأ قبل ولادته، ولا تنتهى إلا بموته، وهى تعنى بإختصار أن نهى الظروف المساعدة لنمو الشخص نمواً متكاملأ من جميع النواحى لشخصيته العقلية، والخلقية، والجسمية، والروحية، أى أن التربية ما هى إلا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن توجه كل مقومات التربية التى تجعلنا ننشئ الأشخاص صغاراً وكباراً تنشئة سليمة فى النواحى الخلقية، والجسمية، والعقلية، والروحية (١٢).

ولاشك أن كل هذه المعانى السابق الإشارة إليها صحيحة، ولكنها معانى ارتبطت بظروف المكان والزمان الذى قيلت فيه، وأن اختلاف الفلاسفة، والمفكرين التربويين حول تعريف أو معنى التربية، فإنه يؤكد أن مجالها الحيوى هو الانسان، ذلك الكائن المتغير بتغير الظروف المجتمعية المحيطة به، سواء كان التغير راجع الى كفاحه ونضاله هو، أو الى قوى أخرى، وإذا كان ديوى قد نقل التربية بمعناها ومفهومها نقله كيفية فى تاريخ الفكر التربوى الحديث، إلا أننا نجد الآن فى الفكر التربوى النقدى صيحات جديدة، أخذت تلو منذ أواسط الستينات ومطلع السبعينات، رافضة كل تلك المعانى والمفاهيم، ومركزة بدرجة عالية، على أهمية التربية بوصفها عمل تحريرى، يحرر الانسان، من كافة صنوف القهر الواقع عليه، سواء أكانت

سياسية أم إجتماعية أم اقتصادية وتبلورت التربية فى شكلها الجديد وعند أصحاب الاتجاه النقدى أو المدرسة النقدية فى التربية على أن جهة التربية الأساسية ليست هى النمو فقط أو التكيف فقط أو تلبية احتياجات المجتمع، ولكنها بالدرجة الأولى وفى التحليل الاخير تعنى تحرير الانسان وتحرير قواه العقلية والنفسية والبدنية فى إتجاه إقامة حياة إجتماعية يسودها العدل والحرية والمساواة .

### ثانياً: مفاهيم التربية:

تعرضنا فيما سبق لمعانى التربية المختلفة، سواء فى المعاجم والقواميس أو لدى علماء التربية القدماء والمحدثين، وهذه المعانى هى تعريفات أولية، لا يمكن استيعاب التربية بالتعرف عليها فقط، ولكن الامر يستلزم منا - ضمن ما يستلزم - أن نتعرض بالشرح والتحليل لمفاهيم التربية، وعلاقة تلك المفاهيم بالأطر النظرية والفلسفية التى تكمن وراءها. وذلك حتى تتجلى الصورة أمامنا تماماً ولا نقف فقط عند المعنى اللغوى أو القاموسى أو الشخصى ، بل نحاول سبرغور التربية بالكشف عن المفاهيم وما خلفها من رؤى وأفكار ونظريات وفيما يلى أهم المفاهيم الشائعة حول التربية<sup>(١٣)</sup>:

- أن التربية عملية معقدة بأهدافها متعددة وطرائقها كثيرة ومتنوعة ووسائلها شتى، ومن هنا كانت صعوبة تحديد العملية التربوية وفى كل الأحوال، فالتربية ليست تلقيناً وإن كان التلقين أحياناً - بل غالباً - من وسائلها، والتربية ليست تعليماً فقط، وأن كان التعليم جزءاً منها، والتربية ليست تدريباً فحسب وإن كان التدريب وجهاً من وجوهها، والتربية تعويداً بالمعنى البسيط وأن كان التعويد ضرباً من ضروبها، فما هى التربية إذن؟

- نلاحظ ثانية وقبل الاجابة عن هذا السؤال إن فى التربية طرفين على الأقل هما: المربى والمتربى ، ثم هناك الوسط أو الأوساط التى تتم فيها العملية

التربوية، وعلى هذا فالتربية هي أولاً وقبل كل شيء عملية نمو، بمعنى أن الغرض الأول والأهم والطريقة المثلى والأخطر هي أن تكون التربية مجالا لنمو المتربى جسداً أو عاطفه وعقلاً ومعرفة، ومهارة، أنها عملية نمو للشخصية الانسانية كاملة بوصفها كلاً لا يتجزأ. بوصفها جسداً ونفساً، عقلاً، وعملاً بوصفها مواقف وتصريفات، مشاعر ونوايا، مفاهيم وأعمال. وبهذا المعنى الدقيق تكون العملية التربوية. كما يقول ديوى هي الحياة بمعناها الغنى المتعدد الجوانب، فكل عملية تربوية لا يكون لها هذا الغنى وهذا التعدد وهذا العمق، إنما هي عملية مبتورة ناقصة غالباً ما تكون مضرة، والنمو كما نعلم صفة، أصيلة من صفات الاحياء تبدأ منذ تكون البيضة الملقحة ولا تنتهى إلا بالموت.

- ومن هنا كانت للتربية صفة الاستمرار: فالعملية التربوية مستمرة تبدأ ببداية الحياة وتنتهى بنهايتها، ثم هي عملية مستمرة بمعنى أوسع، عملية مستمرة بالمعنى الاجتماعى وبمعنى انتقالها من جيل الى جيل فى المجتمع ومن جماعة الى جماعة فى الوطن، ومن أمة الى أمة فى الإنسانية، والهدف دوماً هو الأفضل والأمثل: مادياً ومعنوياً وأخلاقياً وحضارياً واجتماعياً، بإختصار تقدم الانسان وتحرره.

- وبهذا تكون التربية عملية نمو فردى واجتماعى وإنسانى، وهى بهذا المعنى عملية هادفة أى أنها ليست عشوائية ولا إعتباطية، وإنما هي عملية ذكية واعية تتجه الى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد ومصالح الجماعة، وتهدف أيضاً إلى خلق توازن بين كل من مصلحة الفرد والجماعة، أملاً فى استقرار الواقع الاجتماعى المعاش.

- التربية عملية تفاعلية لا ينفع فيها مجرد التلقين أو تقبل طرف من الاطراف لما يلقى عليه ويؤمر به دون فهم ورضا وقناعة. والواقع أن التربية

التي لا تقوم على أساس من أخذ وعطاء، إقبال وحماس، قناعة ووعي وذكاء، إنما هي عملية الى الترويض أقرب. ولا يكون نتائجها شخصيات إنسانية ذكية واعية متكاملة، والمتمرن لا يتفاعل فقط مع مربية وإنما يتفاعل أيضاً مع بيئته وما فيها. ويتفاعل مع بيئته الإجتماعية والطبيعية والاقتصادية وما إلى ذلك من أنواع البيئات. وصفة التفاعل هذه صفة لازمة ملازمة للأحياء، فالمخلوق الحى الذى يتفاعل مع ما يتصل به ومن يتصل به، وهكذا يكون التفاعل شرطاً أساسياً من شروط العملية التربوية.

- والتربية أيضاً طريقة ونظام، والذى نقصده بالطريقة هو أن التربية تجرى على نهج معين وطرائق مفصلة تتوصل بوسائط لغاياتها وتستعمل طرائق فى الوصول الى عقل المتمرن وعاطفته لتوجه سلوكه، إن التربية نظام يصدر عن فلسفة وعقيدة وأيديولوجية فى الحياة، ويهدف الى غاية فيها يستعمل وسائل معينة فيها وينهج طرائق تتفق وفلسفته أو أيديولوجيته.

ثم أخيراً، التربية تكيف ويدهى أن نشير هنا إلى أن مفهومى النمو والتكيف مفهومان متكاملان، فالنمو لا يتم الا بالتكيف والتكيف لا يكون ذا قيمة إلا اذا كان نمواً، والعملتان وجهان لعملة واحدة، وكلاهما فى خدمة الانسان، لإعانتته على تحقيق انسانيته

من خلال المفاهيم السابقة، والتي تحاول جاهدة أن تضع تعريفاً أو مفهوماً جامعاً مانعاً للتربية، وكذلك من خلال غيرها من المفاهيم التي نتعرض لها، نستطيع ان نبور تلك المفاهيم فى مجموعة من القضايا الكبرى، أو المفاهيم الكبرى والتي يقف خلفها بناء فلسفى وفكرى وأيديولوجى محدد، وهذه المفاهيم هي: (١٤).

#### (١) التربية : ترويض للعقل وتدريب للملكات :

وهو مفهوم يتمسك به بعض أساطين التربية التقليدية أو المحافظة فى

تدريس دروس اللغة اللاتينية أو الرياضيات، حيث يعتقدون أن تلك الدروس تقوى الملكات، فهي تمرن الحافظة والذاكرة، كما أنها تُكوّن المخيلة والملاحظة. فقيمة الدروس أو المعارف في رأيهم لا تأتي بالدرجة الأولى من مادتها وفائدتها للحياة، بل لما تقوم به من ترويض لما يسمونه بالملكات فقد كانت هناك فكرة شائعة عند بعض الاقدمين تتلخص في أن للانسان قابليات ومواهب جاهزة وكاملة . وما على المربي الا أن يستعملها ويمرنها. فكما أن الانسان يملك عضلات يمرنها بإستعمالها اليومي، فإن لديه قوى عقلية كالحافظة والذاكرة والمخيلة والمفكرة والارادة وما على المربي الا أن يمرن هذه القوى التي تسمى الملكات وذلك بمواد دراسية مهمتها تمرين هذه الملكات، سواء أكانت هذه المواد مفيدة للطالب في حياته الحاضرة أو غير مفيدة . فما على الطالب إلا أن يقبل بالترغيب أو بالترهيب القيام بهذه التمارين التي تهويها هذه المواد لكي تقوى ملكاته فيصبح انساناً كاملاً.

لقد أتى هذا المفهوم نتيجة لاعتقاد البعض أن المعرفة هي موضوع التربية، وإن سلوك الانسان إنما يتأتى عن طريق معرفته، ويعتبر هذا المفهوم من أقدم المفاهيم التي قدمت للتربية، نجده في فكر افلاطون وأرسطو، والتربية التقليدية والمحافظة تلتزم به بإعتباره المعبر عنها فكراً، حيث يتفق هذا المفهوم مع الفلسفة المثالية منذ الفكر اليوناني وحتى اليوم، ويعتمد هذا المفهوم على المذهب المثالي الذي يؤمن بأن الحقيقة ذات بعدين رئيسيين الأول: جزئي محدود، مادي محسوس، والثاني: كلي مطلق، عقلي محض، يعتمد في اداركه على العقل، وهدف التربية ووظيفتها الاساسية لدى هؤلاء، تنمية العقل، فالتفكير السديد، والتفوق العقلي، هما المصدر الذي يشع كل السلوك الحميد، وهما أساسيان لأفضل نمو للانسان كإنسان. وهذا الإفتناع أساسه ان التربية يجب أن تكون ثابتة ودائمة ولا متغيرة، وعليه فإن العقل الانساني ثابت وجامد وهو الذي يسيطر على الجسد، وينشط الجهاز العصبى



والعضلى وهو الذى يضبط النزعات المتصلة بالجسد ويوجهها وجهة مفيدة ونافعة للإنسان (١٥).

وهناك العديد من الانتقادات وسهام النقد التى وجهت إلى هذا المفهوم البالى، والذى لم يعد يتناسب مع تطورات العصر على الصعيد الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والتربوى أيضاً، وهذا المفهوم للأسف الشديد نراه بين ظهرانينا فى مدارسنا وفكرنا التربوى مازال البعض يعتقد فى صحته، ومن هنا فإن وعينا بأن تلك المفاهيم التى سوف نتعرض لها تقف خلفها فلسفات وايدىولوجيات ذات مصالح اجتماعية وسياسية بالدرجة الأولى. ويمكن إن نلخص أهم الانتقادات التى وجهت الى ذلك المفهوم فيما يلى: (١٦).

أ- ليس العقل ملكات منفصلة عن بعضها، بل أن العقل يعمل كوحدة حياتية ومنظومة معرفية واحدة، فلا إرادة بدون تفكير، ولا تفكير بدون إرادة، ولا تفكير بدون حافظة، ولا حافظة بدون تخيل، فهذه الاسماء انما وضعت للفعاليات الذهنية لتساعد على تحليل العقل ودراساته، وليست أسماء لكيانات قائمة بذاتها مستقلة عن بعضها، كما هو الحال فى العضلات الجسدية.

ب- كان بعض الاقدمين يعتبرون الدماغ مقسماً الى مناطق جغرافية تختص كل منطقة بفاعلية ذهنية تسمى ملكة ولكن الدراسات الحديثة فى تشريح الدماغ أثبتت أن الدماغ يشغل كوحدة موجهة للسلوك ولا مناطق اختصاصية فيه، إلا لمراكز الحس والحركة.

ج- ربما كانت أكبر معركة بين علماء النفس فى أوائل القرن العشرين، هى معركة انتقال أثر التعلم، وخلاصة هذا الموضوع، هى أن تمرين الملكات العقلية فى حقل ما من حقول المعرفة، يجعل تلك الملكات قوية فى كل حقول الحياة، فمثلاً اذا تدرب الطفل على قوة الملاحظة

فى درس الإملاء فإنه يكون قوى الملاحظة فى كل مكان، أى أن تعلم الملاحظة ينتقل من ميدان إلى آخر ومن مجال إلى آخر.

د- وكان أهم الانتقادات التى وجهها جون ديوى لمفهوم الترويض العقلى فى حقل الفلسفة هو ما انطوت عليه من ثنائية. فالعقل فى جهة والمادة الدراسية فى جهة أخرى. ويتبع ذلك الطفل فى جهة والعالم فى جهة أخرى. فالانشطار هذا هو من الخطيئات الكبرى والأساسية فى التفكير الفلسفى، فالتفكير الفلسفى فى نظر ديوى، يربط بين الطفل والحياة وبين العقل والمادة الدراسية والجسد.

هـ- كما أن هذا المفهوم نظر الى عملية التربية على أنها مركزة فقط على العقل الذى يتحكم فى الجسم ويوجهه، مع ان المتعلم لا يحضر إلى المدرسة فقط بعقله أو بجسمه فقط، بل أن هناك جوانب أخرى ذات أهمية كبرى فى التعلم، ولكن هذا المفهوم أهملها إهمالاً يكاد يكون تاماً. مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية والروحية والاخلاقية. كل ما فى الامر إنه ركز على أن العقل يتحكم فى كل هذه الجوانب، ولم يذكر كيف تنمى هذه الجوانب فى شخصية الانسان المتعلم.

و- كذلك نلاحظ أن مفهوم كلمة عقل، ملكات، فى التعريف غير واضحة على الاطلاق، فما هو العقل؟ وأين يقع؟ وهذه أسئلة لم يكن يستطيع أصحاب هذا الاتجاه أن يجيبوا عليها. حيث لم تكن هناك حقائق كافية حول، سمات العقل أو صفاته، ولقد أظهرت نتائج التجريب فى ميدان علم النفس والتربية بأن هناك قدرات عقلية، وليس عقلاً واحداً، كما تصوره أصحاب هذا المفهوم.

ز- اهتم أصحاب هذا المفهوم وبالغوا بالطريقة دون إعطاء عناية كافية

بالمحتوى، فى حين أنه فى مجال التربية، ليست الطريقة وحدها كافية كما أنها ليست الدواء الشافى لأمراض التربية، بل تتكامل الاهداف والطريقة والمحتوى والوسيلة .

ر- أهمل هذا المفهوم علاقة التربية بالواقع الاجتماعى، مع أنها علاقة وثيقة وتبادلية، فلا وجود للتربية بدون المجتمع، وقد ركز الاتجاه على الانسان الفرد، وأهمل إهمالا يكاد يكون تاما حاجات المجتمع ومتطلباته، وهكذا أهمل هذا المفهوم وظيفة التربية الاجتماعية، وأهتم فقط بالفرد .

وصفوة القول اننا مع تقديرنا لما تستهدفه آراء نظرية الترويض العقلى وتنمية الملكات من نزعة فى الاتقان وتقوية لقوى الفرد فإننا نرى أن صحتها معتلة ولا يجوز الاعتماد عليها وحدها فى تربية الطفل وفى اختيار مواد الدراسة والضبط والتمرين، لابد من الرجوع الى ميول الطفل وقابلياته وتوجيهها نحو احتياجاته فى الواقع الاجتماعى الذى يعيش وينشط فيه، ويظل هذا المفهوم أحد محطات تطور الفكر التربوى التى يجب أن نقف عليها ليس للاستقرار فوقها بل لفهم كنهها وتجاوزها الى أفق أرحب وأوسع فى حياة الانسان المعاصر.

## (٢) التربية: نقل التراث الثقافى إلى الأجيال الجديدة:

وهذا المفهوم قديم قدم تاريخ التربية ويتلخص هذا المفهوم فى أن التربية: هى نقل التراث الثقافى (الحضارى) من جيل الى جيل ويتزعم أصحاب هذا المفهوم اليوم المربى الأمريكى المعاصر «روبرت هجنس» رئيس جامعة شيكاغو سابقاً، فهو ينحى باللائمة على التربية الحديثة إذ إنها تهمل تغذية الناشئة بما يحويه التراث الثقافى الانسانى من مادة دسمه، فالشاب الناشئ على قواعد التربية الحديثة لا يعرف الكثير من المواد الأساسية

الضرورية من التراث الثقافى الانسانى. وربما يجد روبرت هجنس مبرراً أيديولوجياً لدعوته فى هذا المفهوم، وذلك لحدائه المجتمع الأمريكى بالقياس بتاريخ وحضارات شعوب العالم، كما أن المجتمع الأمريكى خليط من ثقافات عديدة أفريقية وأوربية، ومن هنا رأى «هجنس» أهمية أن تتركز التربية على توعية الاجيال الجديدة بالتراث الثقافى العالمى. بوصفه أحد مكونات الثقافة الأمريكية المحدثه. ولعل أهم المبررات التى يسوقها للتدليل على أهمية نقل التراث الثقافى ما يلى: (١٧)

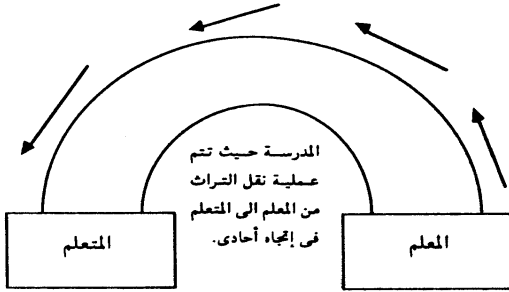
- أن التراث الثقافى هو نتاج خبرات وتجارب الأجيال والشعوب السابقة، ولو فقد هذا التراث، لعادات الحياة البشرية، إلى حالة البربرية الأولى.

- أن التراث الثقافى والحضارى هو نتاج الراشدين.

- أن هذا التراث الثقافى هو وسيلة للحياة وليس غاية من الحياة فى حد ذاتها.

- أن التراث الثقافى فى حالة نماء وتقدم مستمر، مع تقدم الحياة البشرية، بما فيها من معارف وعلوم.

هذه هى دفع أنصار هذا المفهوم فى تكريس التربية والعملية التربوية فى نقل التراث من جيل الى جيل آخر، والقضية هنا ليست فى أهمية أو عدم أهمية نقل التراث، لأن التراث أى تراث هو أحد مكونات الأمم والشعوب والتى لا يمكن أن توصف بالبشرية أو الحضارة دون ذلك التراث. ولكن هناك العديد من الانتقادات التى وجهت إلى أصحاب هذا المفهوم نوجزها فيما يلى: (١٨).



أ- أن هذا المفهوم يقصر عملية التربية على العقل والحفظ، دون التطوير أو التجديد أو الابتكار والخلق وهو بذلك يساعد على تربية عقول سلبية تتلقى العلوم والمعارف التى أنتجها الآخرون، وبذلك تنمى ذاكرة الحفظ والاستظهار دون تنمية ذاكرة التفكير والابداع والخلق وذلك لاشك سيؤدى الى عملية الركود الثقافى والحضارى لتلك الامم التى سوف تظل تتلقى دون إبداع، وهذا المفهوم أيضاً يتمحور حول العقل والجانب العقلى والمعرفى فقط.

ب- يؤدى ذلك المفهوم من التربية الى تكوين نماذج بشرية متشابهة، ومتفقة فى شكلها وجوهرها (مقولة - منمذجة) طبقاً للأنماط الحضارية والثقافية السائدة، أو المسيطرة والمهيمنة، دون مراعاة التباين الثقافى والحضارى والخصوصية المجتمعية لبلدان العالم. وإنه مفهوم يتكرس الآن من تسييد نمط الثقافة الغربية والأمريكية تحديداً على شعوب العالم، بوصفها الثقافة والحضارة التى ابتدعت

وابتكرت الانجازات العلمية والتكنولوجية المعاشة. إنه مفهوم يؤدي بالضرورة الى فكرة الثقافة الكونية، أو كونه الثقافة وعالميتها، وبذلك سوف نجد أن شعوب العالم الثالث أو المتخلفة خارج هذا السياق وخارج الزمن والتاريخ بحكم أن ثقافتها وحضارتها ليست هي الصيغة المقبولة في ظل الهيمنة السياسية والعسكرية والثقافية.

د- أهمل هذا المفهوم التفاعلات القائمة بين الفرد والمكونات المختلفة، فالانسان نظام مركب ومعقد من قوى ودوافع كامنة. وهذه تتفاعل مع مؤثرات ومكونات البيئة الطبيعية والاجتماعية والخارجية، وعن طريق هذه التفاعلات، يبلغ الكائن الحي البشرى ويكون شخصية متكاملة ومتوازنة، بحيث يغدو إيقاع التلاؤم بين قوى الناحيتين الداخلية والخارجية شرطاً أساسياً لتحقيق حياة تامة الجواب، ليس داخل المجتمع الواحد، ولكن داخل النظام العالمي المعاش، ضرورة التفاعل والاشتباك الحضارى والثقافى بين الامم والشعوب المختلفة.

من كل ذلك يتبين أن قصر مفهوم التربية على نقل التراث ووصفها بأنها معبر أو كوبرى لنقل التراث الحضارى والثقافى من جيل الى جيل، مفهوم تقليدى ومحافظ الى درجة بعيدة ذلك أن التربية ليست شيئاً جامداً، إنما هي كائن حي ينمو بنمو خبرات أفرادهِ ويتطور ويتجدد بتجدد مفاهيمهم وثباته إنما يعنى فى التحليل الأخير موته وانتهياره.

### (٣) التربية إعداد الفرد للحياة

دعم هذا المفهوم الفيلسوف الانجليزى، «هربرت سبنسر» حينما دعا الى جعل التربية هي إعداد الفرد للحياة، وذلك بعد أن كانت المدرسة التقليدية فى عزله عن الحياة تقريباً، فكانت دعوة «سبنسر» هذه بمثابة دعوة إصلاحية، حاولت أن تربط المدرسة بالحياة وتعد الناشئة ليتولوا مسؤولياتهم

فى المجتمع الاقتصادى والاجتماعى والسياسى المتطور، ولكن هذه الدعوة المقبولة لأول وهله تحتوى على العديد من الأخطاء والمفاهيم المغلوطة. ولقد كشف النقاب عنها «جون ديوى» حينما نادى فى مطلع القرن العشرين بأن التربية يجب أن تكون الحياة وليس إعداد للحياة كما أن مفهوم الحياة فى حد ذاته مفهوم فضفاض ومطلق وغامض ولا يعنى شئ بالمرّة، فأية حياة يقصد سبنسر؟!.

ولقد وجهت انتقادات عديدة ومريرة الى هذا المفهوم نجمها فيما يلى: (١٩).

أ- إن الإعداد للحياة يقصد به الإعداد لحياة الراشدين أى إعطاء الطفل ما يقوم به الراشدون اليوم، ومعنى ذلك إهمال حاجة الطفل وميوله الحاضرة والآنية بإعتبار أن هذه الميول لا قيمة لها فى المستقبل، وتزويده بدروس واختبارات لا تمت الى ميوله الحاضرة بصلة، فالمنهج الدراسى يشحن بمواد يفترض أن الطفل يحتاج اليها فى المستقبل، وذلك يسبب حشواً فى المناهج الدراسية لا مبرر له. ولعل مناهجنا الدراسية على طول الوطن العربى تعاني من تلك الآفة، كما أن الجهود المبذولة لاصلاح حال التعليم والتربية، فى وطننا العربى لم تستطع لأن أن تتخلص من تلك الآفة المستقرة فى بناء مناهجنا الدراسية فى كافة مراحل التعليم. حشواً المناهج بالعلوم والمعارف غير المرتبطة بحياة الطلاب، والتعامل مع الطفل بوصفه بنكا أو مخزننا للمعلومات والمعارف تخزن فيه المعارف لحين استرجاعها كما هى فى الاختبارات والامتحانات المدرسية.

ب- أن الطفل لا يميل بطبيعته الى الكثير من هذه المواد التى تفرض عليه، فلأجل تلقينه أياها لابد من استعمال دوافع خارجية من قبيل

الترغيب أو الترهيب، وهذا مناف لروح التربية السليمة والنمو الطبيعي، السليم للطفل، أن مجرد دعوة الطفل الى درس ما يحتاج اليه في المستقبل البعيد تجعل الصلة بينه وبين ثمرة الدرس بعيدة والعاقبة غير منظورة.

ح- أن سرعة التطور في نمو العلوم والاختراعات وفي الاحتياجات الاجتماعية والصناعية تجعل الكثير مما يظن انه ضروري اليوم سيصبح غير ضروري في المستقبل. فالاعداد للمستقبل على إفتراض أن المستقبل هو نسخة طبق الأصل من الحاضر، هو أمر خاطئ فنحن لا ندرى ماذا يخبئ لنا المستقبل وماذا ستكون عليه احتياجات المرء بالضبط، أن العلوم البيولوجية الحديثة والهندسة الوراثية. وعلوم الفضاء تخبرنا كل يوم بما يهدم معارفنا السابقة، فمثلا التطور اللاجنسى في البيولوجيا يهدم دعائم لقناعات راسخة لدينا.

وعلى الرغم من كل مثالب هذا المفهوم، إلا إنه كان فتحاً جديداً في مجال التربية، حيث بشر «ديوى» بمفهوم جديد للتربية بوصفها الحياة وليس الإعداد للحياة وهذا المفهوم يتضمن ضمناً الإعداد للمستقبل المرئى الذى يمكن التنبؤ به فى حدود معارفنا وعلومنا. وذلك إنطلاقاً من أن الحاضر الذى نعيشه ويعيشه الطفل هو ابن الماضى، أبو المستقبل، والذى يعيش فى حاضرة لا بد أن يحسب حساب للمستقبل المتصل مباشرة بالحاضر، وليس المستقبل المنفصل البعيد عنه.

من هنا فإن دعوة جون ديوى تعتبر أن نقطة البدء فى التربية يجب أن تكون من الحاضر ومن الميول والاحتياجات الحقيقية للطفل: الميول والاحتياجات القائمة فى الحاضر، على أن لا يكون الحاضر أعمى أو قصير النظر، ولقد أدت دعوة ديوى بدورها إلى ظهور مفهوم جديد آخر للتربية.

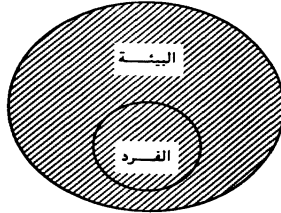


#### (٤) التربية: عملية تكيف ما بين المتعلم وبيئته

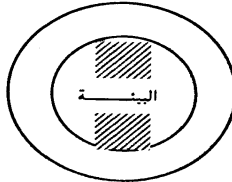
يتدعم هذا المفهوم الحديث للتربية بوصفها أداة للتكيف بين المتعلم - الفرد - والبيئة المحيطة به فالتربية هي عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته الاجتماعية والطبيعية وإن هذا المفهوم يرى أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعى للمحافظة على بقائه، والوسيلة التي يلجأ إليها في تحقيق ذلك هي أن يعمل على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته، ثم أن يعمل على تغيير أو تعديل ما في بيئته (الاجتماعية والطبيعية) فيحسنها ويجعلها من الناحيتين الطبيعية والاجتماعية حتى يستطيع الاستفادة منها على الوجه المطلوب ..... (٢٠).

فالوظيفة الأساسية للتربية حسب هذا التعريف هي أن تجعل الإنسان قادراً على ملاءمة حاجاته مع الظروف المحيطة به ... وبواسطة التربية يتهيأ الفرد للتكيف مع الشروط والظروف المختلفة التي تحيط به فيصبح قادراً على الحياة مع الآخرين.

ويمتقضى هذا المفهوم Adjustment theory of Education والمتضمن أن التربية عملية تكيف وتفاعل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها، تعتبر وظيفة المعلم في الاساس، مساعدة المتعلم على تكيف نفسه وفقاً لبيئته. ومعنى ذلك ان جميع المعارف التي يلقيها المعلم في مختلف المواضيع، ومايرافق هذه المعارف - الدروس - من مطالعات في المكتبات، وتجارب في المعامل، وزيارات للمناطق الاثرية والمعارض والجولات في المصانع والمزارع .... الخ جميع هذه وأمثلتها من أنواع النشاط المدرسي، لا تعتبر الا وسائل تستخدم لمساعدة، المتعلم على تكيف نفسه وفقاً لبيئته (٢١).



شكل رقم (٢) يوضح كيف يذوب الفرد في بيئة



شكل رقم (٣) يوضح كيف يجب أن يستقل الفرد عن البيئة ويكون له استقلالية نسبية

وعلى الرغم من وجهة هذا المفهوم الحديث والسائد في غالبية النظم التعليمية المعاصرة، إلا أن هناك العديد من المثالب التي يمكن أن توجه إليه وسنقصر الحديث هنا عن أبرز تلك المثالب والانتقادات التي وجهت إلى هذا المفهوم التربوي.

أ- أن فكرة التكيف هذه تركز أمرين في إتجاهين متناقضين، الأمر الأول، هو تغيير في التربية، في أهدافها ووظيفتها وضرورتها، تغيير دائم، وهذا أمر محمود، ولكن الأمر الثاني يدعو إلى ثبات المجتمع وجموده في حالة معينة، لأنه وفق هذا المفهوم، ما على التربية إلا أن تعد الأفراد لكي يقواءوا مع المجتمع، أيًا كان هذا المجتمع، وأيا

كانت أحواله أو ظروفه أو ملبساته، إنه مفهوم يدعو إلى الثبات والاستقرار فى المجتمع بوضعه الراهن، حفاظا على مصالح اجتماعية معينة تمسك بتلابيب الأمور فى هذا المجتمع، وليس من مصلحتها بأى حال من الأحوال تغيير المجتمع، لذلك يتوقف دور التربية الأساسى على إعداد الأفراد والناشئة لكى يتكيفوا مع الواقع المجتمعى بكل ما فيه من سلبيات لذلك فإن هذا المفهوم ينطلق من إطار نظرى ومعرفى وأيديولوجى ينتسب إلى البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع. هو حالة التوازن والدوام على ما هى عليه فى المجتمع، ولاشك أن ذلك الأمر يسلب من التربية أهم أدوارها وإختصاصها فى تغيير الواقع الاجتماعى نحو الأفضل؟ وتحقيق العدل والمساواة والحرية، إن انعدمت. إنه مفهوم محافظ وتقليدى يرسخ القيم والعادات والتقاليد والموروثات القديمة كما هى، ولا يدعو إلى التغيير، ويقصر فقط الدور التربوى على المواءمة والتكيف .. من هنا تلعب التربية دوراً أيديولوجياً فى إعادة إنتاج الواقع الاجتماعى كما هو Reproduction.

ب- كما أن هذا المفهوم لم يوضح لنا أى تكيف يريد؟ ومفهوم ودلالات هذا التكيف المطلوب؟ إنه مفهوم غامض وعام ومطلق. فما هو التكيف؟ هل هو التعايش مع الواقع؟ أم الخروج عن هذا الواقع لتطويره ودفعه الى الأمام؟ ودعنا نتساءل: ما موقف الفرد إذا وجد نفسه فى مجتمع بعض عناصره فاسدة، وبعض صيغ الحياة فيه بالية؟ مجتمع تمارس فيه الرشوة والمحسوبية، ويشاع فيه استغلال النفوذ والكسب بالطرق غير المشروعة، ويسود فيه الكسب الطفيلى غير المنتج. ما هو موقف الفرد اذا وجد نفسه فى مجتمع فيه قانونين. قانون للعامة ينزل بهم أشد العقاب لأتفه الأسباب، وقانون

للخاصة والصفوة لا يرى كل أفعالهم. ما هو موقف الفرد حيال كل تلك القضايا؟ هل يقف مع الاتجاهات الفاسدة والأوضاع الخاطئة، ويتماشى ويتعايش ويتكيف معها؟ أم يقف ضدها ويثور عليها ويحاول تعديلها وتحسينها؟ ترى ماذا يطلق على الفرد من الصنف الأول أهو متكيف أم لا؟ وماذا بالنسبة للصنف الثانى من الافراد؟ (٢٢٢).

ح- أن الافراد المكونين لأى جماعة أو مجتمع يقع عليهم عبء تطوير وتغيير المجتمع، وكذلك تطوير الحياة الاجتماعية والإقتصادية والسياسية فى هذا المجتمع حتى تستمر الحياة نحو تحقيق التقدم والرفاهية للإنسان. ومن هنا فإن الفرد فى المجتمع ليس سلبياً بل ايجابياً وعليه دور لا بد أن يلعبه فى إصلاح الواقع المعاش. وهذا بالطبع يتناقض مع مفهوم التكيف، ولاشك أن المأزق الحقيقى الذى وقع فيه أصحاب هذا الاتجاه هو تناقضهم مع كل محاولات الإصلاح الاجتماعى والسياسى والإقتصادى وحتى الدينى التى مرت بالإنسانية. وما موقفهم من الرسل وأصحاب الرسالات السماوية، ألم يأتوا لى يغيروا الواقع ويثوروا على الظلم والفساد القائم فى الواقع؟ هل يمكن أن يكون هؤلاء غير متكيفين مع الواقع وفق هذا المفهوم؟ هل أصحاب دعوات التجديد والإصلاح يعدوا غير متكيفين مع الواقع؟ أم ماذا؟! لعله مأزق ينفى ضرورة وجود هذا المفهوم أو يكشف زيفه ومغالطاته، وكذلك يكشف الإطار الايديولوجى الذى يلتف حول هذا المفهوم البالى.

د- ثمة ملاحظة نقدية تربوية أخيرة، فالكبار حين يتمسكون بقيمهم وانماطهم السلوكية التى واءمت بينهم وبين مجتمعهم يحرسون على

إكسابها وإعطائها للصغار، وبيبالغون فى ذلك، ويتجاهلون ظروف الصغار بإمكانياتهم ومنطقاتهم وقدراتهم، وهذا يقلل من أثر التربية السليمة والجادة التى يجب أن تراعى ميول الأفراد وإمكانياتهم وقدراتهم والتى بغير توفرها لا يمكن أن نقول أن هناك تربية صحيحة وصالحة (٢٣).

ويدعم هذا أن التكيف ليس عملية سلبية يتم بواسطتها التطبيع والقبولبة والنمذجة، وإنما هو عملية إيجابية تأتى من جانبين، وليس من جانب واحد أو طرف واحد فاعل، يتفاعل الفرد مع المجتمع، والمجتمع مع الفرد إلى أقصى درجات هذا التفاعل، ومن أجل ذلك نجد الحياة الإنسانية والبشرية مليئة بحركات الإصلاح الإجتماعى والثورات الإجتماعية بل والتطورات العلمية، وما دامت الحياة الإنسانية قائمة وممتدة ستظل هذه الظواهر قائمة لتحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته فى هذا العالم، وهذا هو هدف التربية الأسمى.

#### (٥) التربية : تنمية متكاملة للشخصية الانسانية :

لقد تجاوز هذا المفهوم، المفاهيم السابقة عليه والتى أهتمت بجانب واحد فى الانسان وأهملت بقصد أو بدون قصد بقية الجوانب الأخرى، فلقد سبق أن عرضنا لمفاهيم تؤكد على أن التربية: (٢٤)

- هى عملية نمو الفرد، بمعنى أن الطفل يتربى وينمو تدريجياً فى جسمه وعقله وأخلاقه.. وأن التربية وفق ذلك هى العامل الاساسى فى نمو الفرد نمواً شاملاً ومتكاملاً.

- ان التربية تعنى بالسلوك الانسانى وتنميته وتطويره وتغييره، أى أن هدفها هو أن تنتقل إلى أفراد الجيل الجديد المهارات والمعتقدات وأنماط السلوك المختلفة.

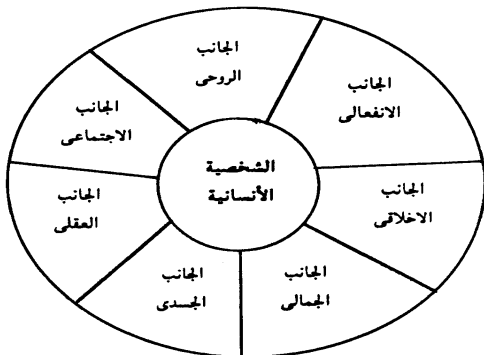
والمفهوم الذى نحن بصددده الآن يجسد عملية التربية فى أنها: تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها: البدنية لكى يشب سليم الجسم، وقوى العضلات، معافى من الأمراض والعلل، والعقلية حتى يشب صادق الحكم على الأشياء، بعيد النظر، قوى الحجة، سليم الفكرة، منطقى الرأى. والصحية حتى يشب الفرد ذا صحة نفسية بعيداً عن آثار الصراع النفسى، والوجدانية وهى تعمل على تغذية وجدانات الناشئين ليرق شعورهم ويدق إحساسهم حتى يقدروا الجمال ويعلموا على الإرتفاع بالذوق الإنسانى العام أو على الأقل عدم تشوية الجمال فيه .

وهذا المفهوم أيضا يعمل على تلائم بين الفرد وبين بيئته الطبيعية حتى يستطيع أن يستفيد بما تمنحه آياه من خيرات وثروات بشكل يعود عليه وعلى بنى وطنه بالخير والعدل والمساواة . كما أن هذا المفهوم لا يستبعد فكرة التكيف مع الواقع الاجتماعى المتغير . باختصار نستطيع القول أن أصحاب هذا الإتجاه أو المفهوم حاولوا أن يجمعوا المفاهيم السابقة للتربية ويخلصوها من الشوائب التى علقّت بها، ويتقدموا إلينا من جديد بهذا المفهوم والذى هو من وجهة نظرهم مفهوم جامع مانع لكل أطراف العملية التربوية .

ولقد صيغ هذا المفهوم على اعتبار أن المتعلم لا يأتى إلى المدرسة أو المؤسسة التعليمية مجزءاً، بمعنى أنه يأتى بجزء دون بقية الأجزاء، إنما يأتى إليها متكاملأً، فنتفاعل جميع جوانبه مع بعضها فى الموقف التعليمى، ومع المجتمع المحيط به، فهو يتشكل ككل، ومن هنا فإن التربية طبقاً لهذا المفهوم ليست غاية فى حد ذاتها . بل وسيلة إلى بلوغ الهدف، هو الشخصية المتكاملة والمتوازنة، فليست التربية قاصرة على إعداد الجسم والعقل أو حفظ التراث أو استغلال الذكاء الإنسانى أو غيرها من المفاهيم الجزئية الغرض، والتى تهدف إلى إنماء جانب من جوانب الشخصية الإنسانية، إنما ينظر هذا

المفهوم الى الانسان من كل هذه الجوانب بإعتباره كلاً متكاملأً، له أبعاده وله جوانبه المحددة (٢٥) .

والشكل التالي يوضح ذلك



شكل رقم (٤) تكامل أبعاد الشخصية الإنسانية

ويمكننا من خلال ما سبق أن نوجز أهم ملامح هذا المفهوم فيما يلي:  
أ- أنه يحوى كافة جوانب الشخصية الإنسانية، ويتعامل معها بإتزان وتوازن، يحقق من وجهة نظره نمواً متكاملأً شاملاً لكل ما يمكن أن يدرك ضمن دائرة العملية التربوية .

ب- أنه يسعى إلى التوازن من خلال المرونة بين أبعاد الشخصية الإنسانية فى كافة جوانبها، لأن هناك هدف أسمى وأكد يسعى هذا المفهوم إلى تحقيقه، ألا وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة فى ذات الوقت .

جـ- كما أنه يسعى إلى تحقيق التوازن بين كل من الفرد والمجتمع، بحيث لا ينحاز إلى جانب على حساب الآخر، وذلك على إعتبار أن الشواهد التاريخية أثبتت فشل الإنحياز إلى الفرد وتدعيم الفردية، وكذلك الإنحياز إلى الجماعة ودعم الجماعية بصورة تلقى وتسحق الإنسان الفرد.

د- ويسعى هذا المفهوم إلى استمرارية التربية، بمعنى امتدادها الى جميع مراحل عمر الانسان منذ وجوده على ظهر الأرض والى مغادرته للحياة الآخرة، أنها تربية مستمرة، وتسعى بكل طاقتها إلى تحقيق التوازن والتكامل.

هـ- كما أنه يعتبر أن تعاون الأفراد والمؤسسات المختلفة ضرورة لتحقيق أهداف التربية، وإن هذه الأهداف يتوقف تحقيقها على تعاون الأفراد والمؤسسات. كما أنه أخيراً يهتم بالناحية السلوكية الواقعية لحياة الانسان.

وإذا كان هذا المفهوم إلى جانب مفهوم «ديوى، الذى يؤكد أن: التربية، هى خبرة تؤدى الى مزيد من الخبرة. قد ساد الواقع التربوى خلال النصف الأول من القرن العشرين، إلا أن هناك انتقادات أيضا وجهت الى هذا المفهوم التوازنى والتكاملى، وكانت هذه الانتقادات منطلقة من أن التربية على الصعيد الدولى لم تستطع أن تحقق ذلك الهدف التوازنى، وإن خبرة الشعوب والنظم التربوية الحديثة والمعاصرة لم تخبرنا بأنها استطاعت بكفاءة أن تحقق ذلك الهدف، وذلك لإعتبارات، أن التربية لم تعد مجالاً يختص به أهل العلم التربوى، ولكن أصبحت أداة أيديولوجية فى يد النظم السياسية تسعى بها ومن خلالها إلى بث أيديولوجيتها والسيطرة الثقافية على الطلاب، وساعد على ذلك نمو وازدهار وسائل الإتصال الجماهيرية. والى تعدى



أيضاً أحد أهم أجهزة الدولة الحديثة الأيديولوجية، والتي بواسطتها تسيطر وتثبت القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تراها تلك النظم تحقق مصالحها.

من هنا أيضاً برزت قضية التربية اللانظامية والتي كان يعتقد سابقاً أنها تتم خارج السيطرة الرسمية، إلا إنه في العقود الأخيرة ظهرت تلك التربية بوصفها أكثر كفاءة وفعالية في تحقيق الأهداف المجتمعية من التربية النظامية نفسها.

فإلى جانب الإنتقادات التي وجهت إلى هذا المفهوم بوصفه انصب أساساً على الإنسان، على اعتبار أن التربية محورها وموضوعها هو الإنسان، طفلاً، أو شاباً، أو رجلاً، أو كهلاً، وأهملت الحياة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية التي يعيش فيها هذا الانسان، وهل هي تساعد على النمو المتوازن والمتكامل، أم أن تلك الحياة تحدث خللاً في كيانه وأرياكاً في سلوكه؟ تلك أسئلة هامة لا بد أن نجيب عنها، ولقد ظهرت اتجاهات معاصرة في التربية منذ أواسط الخمسينات وللآن، وتدعو الى أن مهمة التربية أولاً، وأخيراً، هي تحرير الانسان، ذلك لأن الانسان المعاصر، مكبل بالعديد من القيود، الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والفكرية، فالتربية يجب أن تتوجه أولاً إلى فك قيود هذا الانسان وتحريره عقلياً وجسمانياً ونفسياً.

وأخيراً نقول أن باب الإجتهد في مفاهيم وتعريفات التربية لما يغلق بعد، طالما كانت هناك حياة للبشر. وطالما كانت الحياة في جوهرها متغيرة ومتحولة، فإن التربية عليها ان تسبق هذا التحول بأن تبادر بتحرير الانسان، التربية عملية انسانية متغيرة، والمجتمع الانساني المعاصر في تغير وتحول، إذا لا يمكن أن نقول أن هناك مفاهيم ثابتة ومستقرة، لأن ذلك يعد تناقضاً جوهرياً وأساسياً في الفكر والفهم.

### ثالثاً: ضرورة التربية :

#### (أ) التربية ضرورة إنسانية :

يكاد يجمع فلاسفة التربية الحديثة على أن التربية هي تحقيق النمو والحياة لدى الكائن الحي أو الوليد البشرى، ولكى نفهم معنى الحياة نقارن بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة، فنجد أن الكائن الحي يمتاز عن الكائنات الجامدة بأنه يجاهد فى استغلال القوى المحيطة به والسيطرة عليها لمصلحته (٢٦) فالنبات مثلاً يستخدم الضوء والهواء والرطوبة والتربة ويحولها إلى وسائل صالحه لإدامه بقاءه واستمراره، ولتجديد نفسه وأحواله وتطويرها نحو الأفضل والأقوى، فيستخلص من التراب والرطوبة عصارات يتغذى بها، ومن الهواء ما يحقق له التنفس والحياة وما يحقق له التقدم والازدهار، ومن جميع هذه العناصر يتحقق للنبات التكاثر والنمو وحفظ كيانه، وذلك بتجديد نفسه: تجديد أوراقه، وتجديد لحائه وتجديد أزهاره وثمراته، كل ذلك يتم لاستمرارية وجودة وبقائه.

والحيوان أيضاً يستفيد من قوى الطبيعة ومن النباتات، يتمثلها فيحولها الى خلايا وحريرات وأجهزة، وبذلك يجدد خلاياه، ويجدد قراءه، ويجدد قواه، وقد يجدد تفاصيل سلوكه فى المواقف الطارئة، كل ذلك أيضاً لحفظ كيانه ووجوده، وحفظ نوعه أو ذريته.

فالحياة إذن عملية تجدد ذاتها بفعلها فى البيئة ، والكائنات الحية تمارس حياتها بأن تجدد نفسها من أجل حفظ كيانه واستمرار بقاءها أو بقاء جنسها أو نوعها، والتربية هى نقل هذه العملية من الأجداد إلى الأحفاد، حسب مفهوم نقل التراث الثقافى فى التربية المحافظة أو التقليدية.

أما الإنسان فإنه يستغل ما فى القوى الطبيعية والكائنات الحية

ليحولها إلى وسائل حضارية، تحقق تجديد حياته في سبيل استمرار بقائه ونوعه، وبهذا يحقق رقية وتطوره نحو الأفضل لصالحه، ولصالح الجنس البشرى عامه.

ومن الملاحظ أن الانسان يمتاز عن الحيوان والنبات والكائنات الحية الأخرى، بصفة الناطقية والتي تعنى تفردة بالعقل والتفكير والخلق والابداع والإبتكار، ومن هنا فهو يصنع تاريخه وحضارته، فليس للكائنات الأخرى حضاره أو ثقافة، ولكن الانسان هو الذى يملك تلك الأشياء، بسبب تميزه وتفردته بالناطقية. ويترتب على ذلك أن الإنسان يمتاز بوعيه الكامل لعملية تجديد الحياة التى يقوم بها. ويقدرته على استيعاب خبرات الماضى على تكوين حياة اجتماعية معقدة، تقوم على علاقات متشابكة ومتعاقبة، وأهداف مشتركة. وهو يسخر قواه ووسائله الحضارية المبتكرة، وتنظيم مجتمعة وحياته من أجل الدفاع عن أهدافه ومعتقداته التى هى جزء من كيانه بل هى كيانه ووجوده المتحقق.

وفى مقابل ما يمتاز به الجنس البشرى عن سائر الكائنات الحية، نلاحظ ان الوليد البشرى - الطفل - على العكس، يمتاز، حين يولد بالعجز عن تحقيق كل هذه الخصائص، وبالعجز عن أى تصرف تلقائى.

**أولاً:- لماذا يحتاج الانسان الى التربية ؟**

يحتاج الانسان الى التربية للاعتبارات الثلاثة التالية: (٢٧)

**(١) العلم لا ينتقل من جيل الى جيل بالوراثة :**

لا حاجة بنا الى الاسهاب فى الحديث عن هذا السبب. فالعلوم التى يكتسبها الآباء لا تنتقل إلى الأبناء بالوراثة البيولوجية، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة. فابن الجاهل وابن العالم يولدان متساويين من حيث

خلو الذهن من المعرفة، وبتعبير آخر، ليست الحضارة ميراثاً بيولوجياً يأخذه الخلف عن السلف دون جهد ولا عناء، وإنما هي ميراث اجتماعي جاهد الجنس البشرى في اكتسابه وحافظ عليه آلاف السنين، ولا يمكن انتقاله من جيل إلى جيل الا بالمشقة والجهد والعرق، فإذا أراد الجيل السابق أن ينقل الى الجيل اللاحق ما تجمع لديه من معارف وعلوم ومهارات وعقائد وتقاليده ومثل عليا. فما عليه إلا أن يبذل جهداً واضحاً في الشروع في عملية التربية من جديد. وما دام الطفل يولد خلواً من العلوم والمعارف التي حصلها أسلافه عبر الأجيال، فإنه محتاج إلى التربية احتياجاً شديداً وملحاً.

لقد جاء في كتاب الإمام الغزالي ما يلي: لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم، أى أنه بالتعليم والتربية يخرجون الناس من حد الهمجية الى حد الانسانية والتحضّر<sup>(٢٨)</sup>. وقال أحد المربين ما مفاده: أن التربية عملية ينتقل بها الانسان من الهمجية الى المدنية<sup>(٢٩)</sup> وقال مرب آخر بتعبير أدق وأشد لهجة: بأن السبب الذي من أجله نحتاج الى التربية، هوأن الاطفال لا يولدون بشراً، بل يصيرون بشرا بفضل وفعل التربية ...<sup>(٣٠)</sup> ولقد وضع مربيان أمريكيان هذه الفكرة في قالب ساخر وخيالي قائلين: لو أنتقل سكان كوكب الأرض إلى المريخ، تاركين خلفهم الأطفال الصغار، ثم عادوا إليهم مرة ثانية بعد عشرين عاماً، لوجودهم قطيعاً من البهائم.<sup>(٣١)</sup>

قد يخيل لنا أن عدم انتقال العلم بالوراثة البيولوجية من سوء حظ البشرية، غير أننا إذا تأملنا ملياً في الأمر أتضح لنا أن ذلك من حسن حظها وليس العكس، وإن انتقال العلم عن طريق التربية خير للبشرية، ذلك أن الوراثة أمينة فيما تنقله من جيل إلى جيل أى أنها تنقل كل شئ كما هو، دون تحيز بين جميلة وقبيحة، أما التربية فلا تنقل إلى الجيل الناشئ جميع ما حصلته الأجيال السابقة من العلوم، بل تحاول أن توسعها وتطورها وتختار منها ما يلاءم حاجات المتعلم وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

وهكذا نجد أن تربية الطفل - الوليد البشرى - أصعب أنواع التربية على الإطلاق. أنها أشبه ما تكون بمعادلة صعبة، ذات طرفين بينهما من التباين والبعد مثل ما بين السماء والارض: فى أحد طرفيها طفل قد ولد ضعيفاً عاجزاً غير مزود بشئ من السلوك الغريزى، إلا البكاء والحركة العشوائية وامتصاص الثدي، ولكنه مجهز بأجهزة ووسائل مدهشة، يمكنه إذا أحسن تربيتها وإعدادها أن يتزود مع مرور الوقت وعلى المدى البعيد. بكل ما يحتاج اليه من الخبرات والقدرات والمهارات.

وفى الطرف الآخر من هذه المعادلة التربوية الصعبة نجد البيئة بأوسع معانيها، وعلى الناشئ أن يتطبع بكل مؤثراتها: بعواملها وتضاريسها الطبيعية وما تطرحه من مشكلات ومصاعب فى وجهة الحياة الاجتماعية. كما عليه أن يتطبع، وهذا أهم وأصعب بالبيئة الانسانية والاجتماعية، أى بالمجتمع البشرى بأهدافه ومثله العليا ولغته وتصوراته وتفكيره وعاداته وصراعاته والقوى السائدة فيه سياسياً وأيديولوجياً، وكلما تقدمت الحضارة، اتسعت الهوية بين قدرة الناشئين الفطرية، وبين معايير الكبار وعاداتهم فى الحياة ذلك أن: الأطفال يولدون وهم لا يحيطون خبراً بأهداف الجماعة وعاداتها، بل لا يعبؤون بها أبداً. وما على الجماعة الا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحى بها، وما من طريق إلى ذلك، أى تقرب الفجوة بين الطفل الصغير والجماعة - عالم الكبار - إلا بالتربية (٣٢)

فوجود المجتمع متوقف - كما هو الحال فى العملية البيولوجية - على عملية النقل، وهذا النقل يتم بانتقال المثل العليا، والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها، ومن هنا فالتربية عمل تحتمة الضرورة، أى ضرورة بقاء الجنس البشرى، أنها ضرورة انسانية لا يستغنى عنها أى مجتمع بشرى يريد البقاء

والإستمرار بصرف النظر عن أيديولوجية هذا المجتمع، أو نظامه السياسى والإجتماعى والإقتصادى.

## (٢) الطفل البشري مخلوق عاجز معتمد علي الآخرين :

ان الطفل مخلوق ضعيف كثير الاعتماد على الآخرين وذلك بالنسبة الى صغار الحيوانات، مع أنه أرقاها مرتبة وأشدها ذكاء، وتميزاً بالعقل والقدرة على التفكير والإبداع، وهو طويل الطفولة، يستمر فى ضعفه وإتكاله مدة طويلة، فلا يناهز البلوغ، بوجه التقريب، قبل سن الثالثة عشر من عمره، ولا يبلغ أشده قبل سن الثامنة عشرة، على حين أن كثيراً من الحيوانات لا تكاد تجئ إلى هذا العالم حتى تستقل عن أبويها، ثم لا يمر عليها وقت طويل حتى تصبح قادرة على القيام بالواجبات البيولوجية المترتبة على الحيوانات البالغة، أى تقضى كافة احتياجاتها البيولوجية فى وقت مبكر.

ولعل السبب فى ضعف الطفل وإتكاليته أنه يولد قبل أن يتم نضجه وتكتمل مقدرته على مجابهة الحياة فضلاً عن أنه بعد الولادة يظل زماناً طويلاً متخلف النضج، بطئ النمو، والذي يبدو لنا أن القوى الوراثية تقوم بإنضاج جنين الحيوان قبل الولادة، أما جنين الانسان فلا تقوم هذه القوى الا بتهيئة قابليته للنضج، حتى اذا جاء الى هذا العالم تسلمت البيئة هذه القابلية وعملت على تحقيقها<sup>(٣٣)</sup>.

وهذا يقودنا الى الحديث عن خاصية أخرى للطفولة تضاف الى الإتكالية، وهى قابلية التكيف أو المرونة، فالطفل قابل للتكيف، برغم أنه أقل قدرة عليه من صغار الحيوانات فى أول الأمر، فالطيور الصغيرة - مثلاً - سريعة التكيف، ولكن لا تلبث أن تتوقف عن هذا التكيف عند حد لا يمكن أن تتجاوزه. أما الطفل فإنه، على قلة تكيفه فى الأشهر الأولى من حياته يسبق صغار الحيوانات فى ميدان النشوء والترقى بمرور السنين، وذلك لأنه

أكثر منها مرونة أو قابلية للتكيف . فإذا امتازت صغار الحيوانات عن الطفل بسرعة ما يخسره فى البدء فيتفوق عنها جميعا، بل أنه كلما مرت به السنوات أزداد تكيفاً وخبرة ومعرفة وتعديل سلوكه .

ولما كان الطفل كثير الاعتماد والانتكال قابلاً للتكيف، فإنه يحتاج الى الشئ الكثير من الرعاية والتوجيه حتى يصير قادراً على نفع نفسه وذوية، وخدمة جماعته وبلاده، ومما لاشك فيه ان المدرسة هي أقدر المؤسسات على القيام بهذا العمل الخطير، فهي حلقة الاتصال بين الاجيال الناشئة وبين حضارة الاجيال السابقة، بل هي ام الحضارة والقيمة عليها (٣٤) .

### (٣) البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبدل:

والسبب الثالث الذى من أجله يحتاج الانسان الى التربية، هو أن بيئة كثيرة التعقيد والتبدل، فهي معقدة من جميع نواحيها المادية والاجتماعية والروحية، وقد طبعت بطابع الحضارة، وهذا ما جعلها وأصعب مراسا وأعسر مجارة من البيئة البدائية .. ويدهى أنه كلما يتقدم الانسان فى طريق الحضارة والتقدم، وإتسعت بيئته وتعددت متطلباتها وكثرت مشكلاتها، وأشدت أزماتها، إزدادت حاجته الى التربية ، وإصبح مضطراً الى أن يبذل جهوداً جبارة فى سبيل تكيف نفسه وفقاً لهذه البيئة ومن هنا يتضح لنا السبب الذى من أجله تعمل الأمم الناهضة على تمديد فترة التعليم والتعلم ما استطاعت الى ذلك سبيلاً.

هذا بشأن تعقد البيئة. إما بشأن تبدلها فهي متغيرة ومتبدلة دوماً مما يزيد الانسان حاجة الى التربية. ان العالم فى تطور مستمر فعالم الامس غير عالم اليوم، وعالم اليوم غير عالم الغد، أضف الى ذلك ان العلم الحديث قد زاد هذا التطور سرعة. فاليوم يجرى من الحوادث الخطيرة فى عام واحد ما لم يكن يجرى بالامس فى أعوام متعددة . وهذا التطور السريع يطبق على

العالم العربي، فالعالم العربي مثلاً منذ ثلاثة عقود فقط من الزمان كان على صورة بسيطه للغاية وبعد تدفق البترول فى عالما العربي، تغيرت الخريطة الاجتماعية والسياسة لهذا العالم، وأخذ يرتبط بالعالم الخارجى، وأصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة.

إزاء هذا التغير السريع والمستمر والمتلاحق، ترى المدرسة من واجبها أن تعد الجيل الناشئ لعالم اليوم، وعالم الغد معاً. فتعودهم المرونة فى افكارهم وأعمالهم واتجاهاتهم، ليكونوا قادرين على تكيف أنفسهم بمقتضى التغير الذى يجرى حولهم فى مختلف نواحي الحياة، ويتعبير آخر، مادام المعلم يجهل ما سيتأثر به الغد ولا يعرف بالضبط نوع المشكلات التى ستجابه طلابه فى معترك الحياة، فإن من واجبه أن يعودهم التفكير المستقل ويديرهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم. لا أن يلقنهم حلولها كما هو الحال فى كثير من مدارسنا. قال الامام على كرم الله وجهه بهذا المعنى: لا تعودوا بانيكم على أخلاقكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم.

من هنا يصبح على التربية تعليم المنهج، منهج الحصول على المعرفة والبحث عليها والسعى خلفها، وليس تلقين المعرفة، لأن معرفة اليوم، لن تصلح للغد، ومن هنا يتبلور دور التربية الاساسى فى ظل تعقد وتغير وتبدل البيئة بأوسع معانيها، هى اكساب الطلاب طريقة الحصول على العلم والمعلم يساعد المتعلم على كيفية الحصول على المعارف والعلوم أينما وجدت، وكيفما استطاع الى ذلك سبيلاً.

#### (ب) التربية ضرورة مجتمعية:

يحتاج المجتمع الى التربية لأنها تساعده على سد حاجاته الاساسية، والتى بدونها تتعطل الحياة فيه، وتلك الحاجات لازمة لبقاء واستمرار المجتمع الانسانى، فى أى زمان وفى أى مكان، ووفق أى نظرية سياسية أو



اجتماعية، وهذه الحاجات الاساسية: الاحتفاظ بتراثه الثقافى، وتعزيز هذا التراث الثقافى، وتلبية حاجاته المجتمع من القوى العاملة المؤهلة والمدرية لسد حاجاته فى مجالات الانتاج المختلفة.

### ثانياً- لماذا يحتاج المجتمع الى التربية:

يحتاج المجتمع الى التربية، كما يحتاج اليها الانسان تماماً، ولعلنا هنا نستطيع أن نتحدث عن ثلاثة أسباب، رئيسية من أجلها يحتاج المجتمع الى التربية.

#### ١- الإحتفاظ بالتراث الثقافى:

إذا أراد المجتمع المتحضر أن يكتب له البقاء والاستمرار، فلا بد له من الإحتفاظ بتراثه الثقافى وصيانه من الضياع والاندثار. ولاشك أن أفضل سبيل الى حفظ التراث الثقافى ونقله الى جيل الناشئين، هى التربية. ويدعى ان الجيل القديم يعتبر نفسه القيم على هذا التراث، فيتمسك بما توصلت اليه الاجيال السابقة من المعارف والقدرات والقيم الانسانية، ويحرص عليها أشد الحرص، ويرغب كل الرغبة فى نقلها الى الجيل الجديد.

كذلك فإن الجيل الجديد مستعد لأن يتلقى هذا التراث الثقافى، حيث يفتح الناشئ عينيه على جو حضارى معين، فلا يلبث أن يكيف نفسه بمقتضى هذا الجو. فهو من جهة يشعر بدافع داخلى نحو الجماعة، ويستأنس بهم، ويجد المتعة والطمأنينة فى مجارتهم. ومن جهة أخرى يجد نفسه مضطراً الى هذه المجارة، لانه اذا أذعن لهم وأطاع قوانينهم عطفوا عليه وأقدموا على سد حاجاته. أما إذا خالفهم وعصى وتمرد على قوانينهم احجموا عنه وربما نبذوه نبذ النواه. من أجل ذلك يسعى الناشئ جهد طاقته لارضاء جماعته واكتساب عطفهم، ويأخذ عنهم الشئ الكثير من ثرواتهم الثقافية والعلمية والادبية. وهذا ما يمكن تسميته، المواءمة بين الأصالة والمعاصرة،

أو الموروث والوافد، وكيف يمكن للجيل الجديد ان يتواءم مع الموروث والوافد فى الثقافة. وهكذا تنتقل هذه الثروة الثقافية من جيل الى جيل آخر عن طريق التربية، ولولا هذا الانتقال لعاد المجتمع الانسانى الى همجيته ويداوته الأولى.

## ٢- تعزيز التراث الثقافى :

كذلك يحتاج المجتمع الى التربية لأنها تساعد على تعزيز تراثه الثقافى فإذا وقف عند حد المحافظة على هذا التراث ولم يسع لتجديده مجارة لروح العصر، كان مجتمعاً رجعيّاً محافظاً، وكان مثله، مثل بركة الماء الآسن التى اذا لم تجدد مياهها من حين لآخر أصبحت فاسدة موبوءة .

أن التراث الثقافى، وأن يكن زاخراً بما حصله الجنس البشرى من علم غزير وخبرة واسعة . فهو لا يخلو من العيوب وإنه لمن السخافة أن يقال: ليس بالإمكان أبدع مما كان، ولكننا نستطيع القول دائماً بأنه بالإمكان أبدع مما كان، والمجتمع الذى يريد أن يسير فى طريق الرقى، متجنباً ما من شأنه أن يعمل على ركوده وجموده، فيتحتم عليه ان ينقى تراثه الثقافى من المثالب والشوائب الدخيلة التى علقت به، وكل ما فيه مما يعوق حركة تقدم وتطور المجتمع، وأن عجز الجيل القديم عن ذلك . أعد الجيل الجديد ليقوم بهذه المهمة . أن التربية هى التى تستطيع ان ترفع شأن المجتمع وتحول ركوده الى حركة، وفوضاة الى نظام، وعودة الى نهوض، وعقمة الى انتاج، ولن تستطيع التربية ان تقبل شيئاً من ذلك الا اذا بادرت بالفاعلية والانجاز الفعلى والحقيقى لتلك المهمة . وليس هنالك إصلاح حقيقى الا اذا قام على اساس من تنشئة الاجيال المقبلة على أهمية وضروة التغيير الاجتماعى، وتطوير الموروث الثقافى وتنقيته باستمرار بما يواكب حركة تطور المجتمع المحلى والعالمى فى ذات الوقت .

ومن هنا جاءت أهمية التربية في العمل على تعزيز تراث المجتمع الثقافي علاوة على نقله والعمل على ديمومته، والمدرسة التي تقف في أداء وظائفها عند حد النقل فقط، غير متجاوزة إياه الى اصلاح شأن المجتمع وتغيير أوضاعه للأفضل، وتكون قاصرة وعاجزة ومتخلفة عن المدارس الحديثة التي ما فتئت تسعى جاهدة لخلق عالم جديد أفضل من العالم القديم (٣٥)

**وخلاصة القول:** ان التربية ضرورة مجتمعية ملاصقة لوجود المجتمع، والمدرسة - التربية - هي القيمة والمناط بها حفظ التراث الثقافي ونقله وتجديده وتطويره، لأن ذلك يربط الحاضر بالماضي، وتجديده يربط الحاضر بالمستقبل، وهي ايضا تساعد المتعلم على أن يلعب دوراً أساسياً في حفظ وتطوير التراث، لكي يستلهم روح الماضي في حياته الحاضرة، ويرنو ببصرة الى أفق المستقبل المرتقب، الذي يسعى هو من جانبه الى المساهمة في تشكيله وبناءة، بما يحقق مصالحه وطموحاته وآماله.

### ٣- تلبية حاجات المجتمع من القوي العاملة :

أن التربية والتعليم هما اللذان يقومان بإعداد الإطارات (الكوادر) العملية والمهنية والفنية لمختلف أوجه التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعياً، ولكل مجتمع يريد التقدم والتطور لابد له من الاهتمام بالتربية، فلسفة وأهدافا وسياسته، حتى تستطيع أن تسهم بدورها في تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية التي تعينه على إحداث التطور والتقدم على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي أيضاً.

ولاشك أن المجتمع العربي مازال في أشد الحاجة الى تدعيم التربية بما يتيح لها القدرة على تخريج الكوادر الفنية اللازمة لعملية التنمية. والمقصود هنا بالتنمية، ليست التنمية الاقتصادية في أضيق معانيها، ولكن التنمية

الشاملة، وعلى رأسها التنمية البشرية، والتي مازال عالمنا العربى، يعانى عجزاً شديداً فيها، بما يدفعه الى الإستعانة بالخبرات الاجنبية والتي تكلفه الكثير من ميزانية المجتمع، لذلك فإن التربية هى الوسيلة الناجحة لمساعدة المجتمع، لى ينهض اقتصادياً واجتماعياً. وإذا اخفقت التربية العربية فى ذلك الأمر فإن وطننا العربى سىظل لعقود قادمة سوقاً لمنتجات الغرب. وسوقاً أيضاً لتوظيف ابناء الغرب فى وظائف تستطيع التربية أن تدرب وتؤهل المواطن العربى للقيام بها.

ولعل ذلك يتوقف على إرادة المجتمع، ولاسيما الإرادة التى توجه حركته وتضبطها. إن التربية العربية مازالت تعاني الكثير، ولاشك أنها فى حاجة الى دعم مالى وفنى واهتمام سياسى بها حتى تستطيع أن تلعب الدور المناط بها فى احداث عملية التنمية الشاملة. وذلك لأن العديد من بلدان وطننا العربى رغم تكس الثروات المادية به مازال يعتمد بشكل رئيسى على العمالة الوافدة، حتى فى أدنى مستوياتها. ومن هنا فإن المناط بالتربية العربية مهام جسام تبدأ بتأهيل الكوادر الفنية والعلمية اللازمة لعملية التنمية، وتنتهى بتنمية الانسان العربى وإعادة بناءة وفق قناعات جديدة ومفاهيم معاصرة أصبحت تنصدر الساحة الدولية الآن. أن مهمة التربية الآن. هى تحرير الانسان العربى من كافة صفوف القهر الواقعة عليه. وإطلاق طاقاته الكامنة الخلاقة والمبدعة نحو بناء المجتمع العربى المعتمد على ذاته والقادر على فك روابط التبعية التى تعانىها منطقنا العربية.



## مراجع الفصل الأول

- ١- أحمد فؤاد الاهواني، جون ديوى، نوابغ الفكر الغربى، العدد ١١، (القاهرة دار المعارف، ١٩٦٨)، ص ٣٩.
- ٢- عبد الرحمن النحلأوى، أصول التربية الاسلامية (دمشق - دار الفكر ١٩٧٩)، ص ١٢.
- ٣- أحمد فؤاد الاهواني، جون ديوى، مرجع سابق، ص ٤٣.
- انطوان الخورى، اعلام التربية، (بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٦٤)، ص ٢٠٢.
- ٤- تركى رابح، أصول التربية والتعليم (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٩٠)، ص ١٦.
- ٥- منير وهبة الخازن، معجم مصطلحات علم النفس (بيروت، دار النشر للجامعيين، ١٩٥٦)، ص ١٤٩.
- ٦- تركى رابح، اصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ١٩.
- ٧- سعد مرسى أحمد، تطور الفكر التربوى (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٠)، ص ١٩٩٣، ص ٢١٩.
- انطوان الخورى، اعلام التربية، مرجع سابق) ص ٣٥ - ٤٥.
- ٨- محمود السيد سلطان، مسيرة الفكر التربوى عبر التاريخ، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩) ص ١٣٧، ص ١٥٠ - ١٥٦.
- ٩- جون ديوى، الديمقراطية والتربية، ترجمة: نظمى لوقا، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٨)، ص ٤٥ - ٥٥.
- ١٠- تركى رابح، مرجع سابق، ص ١٧.
- ١١- جميل صليبا، المعجم الفلسفى ج١ (بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧١)، ص ١٦٥ - ١٦٩.
- ١٢- تركى رابح، مرجع سابق، ص ١٩.

- ١٣- فاخر عاقل، معالم التربية، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ٤٨ - ٥٢.
- ١٤- محمد فاضل الجمالي، تربية الانسان الجديد، (تونس، الشركة التونسية للنشر، ١٩٦٧)، ص ٢١٥ - ٢٢٢.
- ١٥- ابراهيم عصمت مطاوع، في أصول التربية (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤)، ص ١٠ - ١٣.
- جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٢)، ص ٣٧ - ٥٠.
- ١٦- محمد فاضل الجمالي، تربية الانسان الجديد، مرجع سابق، ص ٢١٥ - ٢٢٠.
- ابراهيم عصمت مطاوع - في أصول التربية، مرجع سابق، ص ١٤ - ١٧.
- ١٧- جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي، مرجع سابق، ص ٣٥ - ٥٠.
- ١٧- محمد فاضل الجمالي، مرجع سابق، ص ٢١٦.
- ١٨- ابراهيم عصمت مطاوع. مرجع سابق، ص ١٥ - ١٨.
- ١٩- محمد فاضل الجمالي، مرجع سابق، ص ٢٢٠ - ٢٢٢.
- ٢٠- تركي رابع، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ٢٠.
- ٢١- جورج شهلا وآخرون، مرجع سابق، ص ٣٨.
- ٢٢- ابراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص ٢٤.
- ٢٣- بوتومور، مهيد في علم الاجتماع. ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨)، ص ٣٠٨ - ٣٢٠.
- ٢٤- تركي رابع، مرجع سابق، ص ٢٠ - ٢١.
- ٢٥- ابراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص ٤٠ - ٤٣.
- ٢٥- جون ديوى، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى، وزكريا ميخائيل (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦)، ص ١ - ٥.

- ٢٧- جورج شهلا وآخرون، *الوعي التربوي*، مرجع سابق، ص ٢٢ - ٢٦ .
- ٢٨- ابو حامد الغزالي، *إحياء علوم الدين*، الجزء الأول (القاهرة، مطبعة مصر، ١٣٠٦هـ) ص ٩ .
- Morrison, H. C., *Basic principles in Education*, (London, (٢٩)  
Oxford uni., 1934), pp. 60 - 83.
- Barzun, J. M., *Theacher in America*, ( N. Y. Boston, 1945). p. (٣٠)  
13.
- Torandike, E. L. & Al. Gates, *Elementary principles of* (٣١)  
*Education*, (New York, 1930), p. 7.
- (٣٢) جون ديوي، *الديمقراطية والتربية*، مرجع سابق، ص ٥ .
- (٣٣) جورج شهلا وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٤ .
- (٣٤) تركي رايح: مرجع سابق، ص ٢٨ .
- (٣٥) فاخر عاقل، *معالم التربية*، مرجع سابق، ص ٣٠ - ٣٤ .





## الفصل الثانى

# التنشئة الإجتماعية



## الفصل الثانى

### التنشئة الإجتماعية

مقدمة :

لا يعيش الإنسان فى فراغ، ولا يمكن أن تتم عملية التربية فى المطلق . ولكن لابد من أن يكون هناك زمان ومكان محددين، وكذلك هناك بشر وحياء، ويصرف النظر عن مستوى تلك الحياء، بدائية، أو زراعية، أو صناعية .. الخ، أن وجود الحياء بمعناها الأيكولوجى والإجتماعى شرط لازم لعمليات التنشئة الإجتماعية والتطبيع الإجتماعى التى تقوم بها التربية للأفراد .

فالفرد يولد غير قادر على ممارسة أى شئ، ولا على معرفة أى شئ فى واقعة المعاش، وتتولى التربية من خلال عملية التطبيع الاجتماعى والتنشئة الإجتماعية بما تحويه من تنشئة وطنيه وسياسية ومعرفية، إلى خلق الوعى العام لدى الفرد بالحياء والكون والعالم .

وفى هذا الفصل سنناقش مفاهيم التنشئة الإجتماعية من وجهه نظر علماء الاجتماع والتربية وكذلك أساليب التنشئة الإجتماعية ووكالات التنشئة الإجتماعية المتمثلة فى الأسره أولا والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الاتصال الجماهيريه والأحزاب السياسية والنقابات المهنية والجمعيات والمؤسسات . باختصار شديد مؤسسات المجتمع المدنى برمته، وما تقدمه من برامج وصيغ وافكار لتربية وتنشئة الصغار اجتماعياً وسياسياً .

أولاً - مفهوم التنشئة الإجتماعية Socialization

١ - المفهوم الاجتماعى

(أ) التنشئة الاجتماعية هى عملية إدماج الفرد فى المجتمع، فى

مختلف أنماط الجماعات الإجتماعية، واشتراكه فى مختلف فعاليات المجتمع، وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية التى تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية (١) .

إن مجموعة العمليات التى يمر بها الطفل فى تعامله مع المحيطين به من اكتساب وتشكيل وتغيير فى سلوكه وصولاً به الى مكانة بين الناصجين هى مايعرف بالتنشئة الاجتماعية Socialization . وهى بمعنى آخر: التفاعل الذى يكتسب الطفل بواسطته شخصيته الاجتماعية التى تعكس ثقافته مجتمعه، فمن خلال هذه العمليات وهذا التفاعل يقوم المجتمع بجميع مؤسساته بتنشئة الصغار، وجعلهم أعضاء متحملين لأدوار اجتماعية يشاركون بها الآخرين نحو تقدم وتطور واستمرارية مجتمعهم (٢) .

(ب) والتنشئة الاجتماعية هى عملية يكتسب بواسطتها الفرد ثقافة مجتمعه بجميع مقوماتها، فالفرد عندما يصل الى درجة التشرب بالثقافة يكون وسيلة لانتشارها ونقلها بعد ان كان مستقبلاً لها فقط .

(جـ) ويمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التى بواسطتها يتعلم الإنسان طرق وسبل العيش فى المجتمع او الجماعة البشرية، وتشتمل هذه العملية على انواع عديدة من التربية والتعلم، وقد يكون بعض ما يتعلمه الفرد واضحاً مرئياً كاستخدام ادوات المائدة او ارتداء الملابس التى تليق بمختلف المناسبات . والى جانب تعلم الطفل السلوك الواضح الجلى او التطور العام باللياقة . فانه يتعلم كذلك اختيار طرق الحديث المعينه فى الاوقات المناسبة لها .

(د) والتنشئة الاجتماعية هى أيضاً العملية التى تساعد على نوعين مختلفين من الظواهر، فهى تساعد على ان يكون الطفل فرداً قادراً على

المشاركة فى المجتمع . وهى تساعد أيضا من الناحية الاخرى على تفسير  
الإمكانيات المطلقة للمجتمع . وبالتالي فمن الضرورى عند النظر الى الانسان  
من منظور التطور، ان نشرح له كيف أن أعدادا هائلة من الكائنات التى  
يطلق عليها اسم الانسان تستطيع أن تواجه أفعالها من فرد إلى آخر بطريقة  
يمكن معها استمرار النظام الاجتماعى (٣) .

ولانتوقف عملية التنشئة الاجتماعية على الطفولة فقد أصبح من المؤكد  
الآن أن التنشئة الاجتماعية تستمر طوال حياة الفرد . فالمهاجر يحتاج مثلا  
الى تعلم طرق الحياة الجديدة فى المجتمع الذى هاجر اليه . والمجنذ فى  
الجيش يحتاج مثلا الى تعلم طرق الحياة فى الجيش .

ويجدر بنا هنا أن نشير الى بعض المشكلات التى لاتتدخل فيها عملية  
التنشئة الاجتماعية . فهى أولا: لاتفسر كيف نشأ المجتمع او الجماعات  
البشرية . لان ذلك نتاج لتطور تاريخى اجتماعى واقتصادى خاص وقائم  
بالفعل قبل أن يدخل الطفل الى هذا المجتمع المتحقق فعلا . وهى ثانيا:  
لاتهتم بتأثير الأعضاء الجدد على المجتمع او على جماعات معينه فيه .  
وهى ثالثا: لاتفسر الفردية المتميزة التى توجد بين الافراد . فعلى الرغم من  
صدق عدم تشابه أى فردين أو أن لكل فرد صفاته الوراثية الخاصة وخبراته  
التميزه، والتطور الفريد لشخصيته ، الا أن التنشئة الاجتماعية لاتركز  
اهتماما على مثل تلك الانماط والعمليات الفردية ، وإنما تركز على مظاهر  
التطور والتعلم والتأقلم مع الثقافة والمجتمع (٤) .

## ٢- المفهوم الانثروبولوجى

(أ) يعرف فيليب ماير Philip Mayer التنشئة الاجتماعية Socialization  
فى إطار الانثروبولوجيا الاجتماعية بأنها: عملية غرس المهارات والاتجاهات  
الضرورية لدى الناشئ، ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبه منه فى جماعة

ما أو مجتمع ما<sup>(٥)</sup> . - ويرى من وجهه نظره - أن تعريفه هذا من الوضوح النظرى بحيث لا يرقى إليه الشك، لأن فكره الأدوار Roles والانساق Systems من الامور الأساسية فى مجال الدراسات الانثروبولوجية والدور كما يعرفه نيوكوم New Comb هو: الدلالة الوظيفية للفرد فى الجماعه او الشخصية التى تكشف عن نفسها فى نمط معين من السلوك الجماعى . ومعنى ذلك، انه اذا كانت عمليات التنشئة الاجتماعية هى عملية اكتساب المهارات والمواقف المتعددة وتمثل الأنساق والمعايير التى يتحدد من خلالها الشخصية والتى تعد نتاج عمليات التنشئة الاجتماعية وبهذا لا يمكن فصل التنشئة عن الاتجاهات او المهارات التى تحدد دور الفرد او موضعه فى الجماعة<sup>(٦)</sup> .

(ب) ويرى عالم الاجتماع التربوى مسجرف P. W. Musgrave أن أية جماعه مهما كان حجمها أو نوعها لها توقعات معينه بالنسبه لسلوك افرادها . وأن عمليات التنشئة الاجتماعية هى العملية التى يتضح من خلالها الموقف ويتأكد فى سياقها توقعات السلوك المتبادل أو الأدوار التى تعلمها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية، فان علماء الاجتماع يطلقون على استقرار هذا السلوك المتبادل ومايصاحبه من توقعات الفرد خلال ادائه فى مختلف مراحل الحياه يطلقون عليه اسم التنشئة الاجتماعية<sup>(٧)</sup> . ويرى ان عمليات التنشئة ينبغى أن تعالج من خلال منظورين أساسيين هما :

١- المنظور الاول : البنائى Structural perspective، ويعالج التنشئة الاجتماعية من خلال الأدوار التى يتعلمها الافراد خلال الحياه وماتحتويه تلك الأدوار من أوضاع Position يقومون بها .

٢- المنظور الثانى : التفاعل الشخصى Interpersonal Perspective ومن خلاله تعالج التنشئة فى إطار عمليات تفاعل الافراد وتوقعات

سلوكهم فى إطار الجماعة التى تنشئ العديد من الأوضاع الاجتماعية التى يتم من خلالها التفاعل الشخصى والاجتماعى .

والنظرتان متكاملتان، بحيث لايمكن فصل أى منهما عن الاخرى، وذلك لان النظره للتنشئة الاجتماعية من خلال الادوار التى تحدد للافراد فى الجماعة لايمكن فصلها عن فكرة التفاعل الشخصى فى أثناء العملية نفسها، بمعنى ان الفرد حين يقوم بدور ما فإنما من خلال تفاعل أثناء قيامه بالدور مع الآخرين، وفى إطار توقعات معينة ومتبادله بين الفرد والجماعه معا، فى المجتمع البدائى لايمكن لجماعة المراهقين مثلا القيام بسلوك ما إلا من خلال نظرة الجماعة لهذا السلوك مما يجعله سلوكا متوقعا بل ومحدودا من خلال طبقات العمر أو شعائر التكريس التى تقوم بها كل طبقه او فئه عمرية معينة . ونفس الشئ يحدث عند المراهقين الذين يباشرون تعليمهم المدرسى فى مجتمع حديث، إذ تأخر المراهق عن مدرسته يوما أو بعض يوم فانه يتوقع ان تسأله الجماعة عن سبب التأخر (٨) . وبالمثل فى الأسرة او الجماعة المناظره اذا اعتاد العودة إليها فى موعد محدد أو معين .

ولهذا كان التدريب على التوقع من أهم العوامل التى تهدف إليها عملية التنشئة الاجتماعية وتظهر توقعات السلوك بصورة واضحة فى الجماعات العسكرية ووحداتها المختلفه، إذ أن أنماط السلوك العسكرى واضحة تماما للقادة والأعضاء معا، الامر الذى يفرض بموجبه الجزاء الحاسم لكل مخالف لتلك القواعد الصارمه .

ففى البناء الاسرى توجد أدوار، الأب والأم، الإبن والبنات ... الخ وفى البناء التربوى توجد أدوار المعلم والتلميذ والموجه والناظر والوكيل . وفى البناء الاقتصادى فإن الادوار المختلفه تتصل بالمدير والعامل والتاجر والمهندس . الخ وهكذا فى سائر الأبنية والأنساق الاخرى . هذه الأدوار والمواضع



المختلفة فى الجماعات المتباينة تتلاقى كلها فى البناء الاجتماعى الشامل الذى يحقق درجه معينه من الترابط والتماسك .

(ج) أما نيو كوم New Comb فيعرف التنشئة الاجتماعية بمعناها الواسع على انها العملية التى يستطيع الوليد البشرى من خلالها وعن طريق ما اكتسبه من إمكانيات سلوكيه فطرية محدودة أن يتطور وينمو نفسيا واجتماعيا بحيث يصبح شخصية اجتماعية تعمل وفقا لأحكام الجماعة ومعايير ثقافتها<sup>(٩)</sup> .

وإنطلاقا من هذا المفهوم فان عملية التنشئة الاجتماعية هى التى يتدرب الطفل أو الناشئ من خلالها على أساليب التعبير الاجتماعى عن دوافعه المختلفة . وبالتالي اشباعها فى الإطار القانونى الذى تعترف به الجماعة والذى يتمثل فى اعتراف الجماعة بما يقوم به الناشئ من اساليب يعبر بها عن دوافعه وميوله ، وبهذا تتضمن عملية التنشئة الاجتماعية عنصريين أساسيين هما<sup>(١٠)</sup> :

١- العنصر البنائى : ويشير الى عملية تفاعل الناشئ مع البيئة الاجتماعية الموكلة اليها بهذه العملية والتى تتمثل أولا فى الاسرة .

٢- العنصر الثقافى : ويتضح فى ان التنشئة تمثل أبرز جوانب التراث الثقافى فى أى مجتمع إنسانى من حيث كونها وحدة ثقافية تتضمن الافكار التقليدية التى يثبت صلاحيتها عبر الاجيال لتشكيل الأفراد الجدد فى المجتمع طبقا لقيم وعادات وتقاليد وقواعد ومحرمات هذا المجتمع .

بيد أن هذه العناصر الثقافيه التقليدية التى تنتقل من جيل الى جيل آخر . عن طريق التنشئة الاجتماعية باختلاف المجتمعات من حيث كونها بدائية أو متحضرة . فبينما يزداد حجم تلك العناصر التقليدية التى تنتقل

عبر الزمن فى المجتمعات البدائية فانها على العكس فى المجتمعات المتحضرة. إذ تقل طبقا لسرعة التغير فى تلك المجتمعات. ولهذا يرى «ماير» أن ماتتصف به تلك المجتمعات من الحراك الاجتماعى طبقا للتغير التكنولوجى يلقى عبئا جديدا على الجيل المنشئ أى المربى فى مراجعة اسس التنشئة الاجتماعية التقليدية. او بمعنى ادق السابقة او حتى الآنيه باستمرار، وذلك فى محاوله متكرره لإعاده التنشئة الاجتماعية بالنسبه لمراحل العمر المختلفه لتحقيق عملية التكيف للبيئة الاجتماعية من ناحية وحصول الافراد على ادوار جديدة تتلائم مع هذا التغير السريع من ناحية أخرى<sup>(١١)</sup>.

(د) وفى إطار التعريفات الانثربولوجية للتنشئة، فإن «بول سبنسر Paul spincer» يرى أن التنشئة الاجتماعية لها مفهومين، أحدهما محدود والآخر شامل، فهى من حيث مفهومها المحدود تتصل بعملية التعليم الاجتماعى Social learning للأطفال، حيث تقوم بغرس قيم ومعايير الجماعة لدى الناشئين لدرجة تمثيلهم لها ومشاركتهم فيها. أما مفهومها الشامل، فإنها تمتد من محيط الاطفال ومجالهم الى محيط ومجال الراشدين من حيث غرسها للقيم والمهارات والمعايير من ناحيه، وربطهم بالجماعة الاجتماعيه الجديده بالدرجة التى تم توقعاتهم فيها لقيم ومعايير قبل مشاركتهم الفعل من ناحية أخرى. وهنا تنتقل عمليه التنشئة الاجتماعية من مجرد مباشرة الفعل الى توقعات نتاجه قبل مباشرته. وسواء كانت التنشئة بمعناها المحدود او الشامل فانها تشير الى توافق معين لابد أن يتحقق فى موقف الفرد سواء بالنسبه لجماعته الصغيره او بالنسبه للجماعة الأوسع نطاقا. ثم المجتمع ككل<sup>(١٢)</sup>.

ويرى سبنسر أن عمليه التوافق ليست هى القطب الوحيد فى عمليه التنشئة الاجتماعية، إذ لابد من قطب آخر معارض هو قطب الصراع والذى

يختلف عمقا وكثافة باختلاف ثبات أو تغير البناء والثقافة معا. أى باختلاف طبيعة المجتمع من حيث ديناميته أو استاتيكيته. ويرى أن الصراع ينشأ عادة بين القيم القديمة البالية وبين القيم الجديدة التى يقبل الأفراد على اكتسابها فى عمليات التنشئة الاجتماعية. ورغم هذا فإن ربط عمليات التوافق بنظريات التنشئة فى بعدها الفيزيقي والسيكولوجي لا يمكن أن يكون ربطا صارما إذ يتأثر ذلك بطبيعة البناء من حيث التغير أو الثبات ومن حيث العملية واتخاذها نسقا تقليديا أو ما يتطلبه من استعادة التنشئة Resocialization طبقا للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية فى مجتمع ما.

وهناك أربعة مستويات لضرورة اندماج الفرد وتكيفه فى المجتمع، المستوى الاقتصادى والاجتماعى، والوظيفى - الدور - والمعايير والقيمية . وعند دخول الفرد الى عالم الجماعة الانسانية وانخراطه فى المجتمع، تتوقف قدرة الجماعة على التأثير فى الفرد، وقدره الفرد على التأثير فى الجماعة. وفى عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد، يمكن ان نقرر طورين أساسيين (١٣):

الطور الاول: التكيف الاجتماعى. والطور الثانى: التعبئة الداخلىه .

ويعنى التكيف الاجتماعى تكيف الفرد مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية وفقا لوظيفة دورة الاجتماعى والمعايير الاجتماعية التى تتشكل على مختلف مستويات نشاط المجتمع، ومن الجماعات الاجتماعية وجماعات العاملين التى هى بمثابة بيئة لنشاطه. وعمليات التكيف هذه تمتاز بجملة من السمات والخصائص أهمها (١٤).

- المرونة: والواقع ان الانسان حين يولد فى المجتمع يزوده المجتمع بخبراته وطرائقه فى العيش. كما يزوده المجتمع بمعارفه، ثم يخرج الى

الحياه . وحينئذ يخضع لمؤثرات الحياه ويتحتم عليه ان يتسجيب لهذه المؤثرات . ولما كانت الحياه نامية متطورة متجدده متغيره ، كان على الانسان أن ينمو معها وأن يتطور وأن تتغير طرائقه وأساليبه فى الحياه بتغير هذه الحياه ذاتها .

- الاستمرار: والحق ان الحياه البشريه فى رأى علماء التربيه وعلم النفس والاجتماع ، تبدأ قبل الولادة ، فالإنسان نتاج لوراثته البيولوجية ووراثته الاجتماعيه ، كل عمليه تربويه لاتأخذ هذه الوراثه بعين الاعتبار عمليه تربويه ضالاه . على أن الإنسان لا يكاد يبصر النور حتى يتحتم عليه ان يكيف نفسه مع مقتضيات الحياه الجديده ، ثم تستمر هذه العمليه يوما بعد يوم ولحظه بعد لحظه الى ان تخدم شعله الحياه ولذلك فعملية التكيف عمليه مستمره ملازمه للوجود البشرى .

- التغيير: ان التكيف مسبب عن تغير ظروف الحياه ويقود الى تغير الذات ، وفى الوقت نفسه فان تغير ظروف الحياه وتغير الذات تتبادل الأثر والتأثير ، فما كان منها سببا أصبح نتيجه ، وما كان منها نتيجه أصبح سببا ، وكأن الإنسان يدور فى حلقه مفرغه . إن تشابه الحياه وظروفها أمر ظاهرى بحث . والواقع أن يومك غير أمسك ، وهو غير غدك . والواقع أن طبيعة الحياه تعنى التغير والتبدل والذى يتغير لا يكون حياً أساساً .

- أن التكيف عمليه فردية اجتماعية فى ذات الوقت : وواقع الحال أن التغير يصيب المحيط الطبيعى والاجتماعى كما يصيب الفرد أيضا . وكل دراسة لعملية التكيف لاتأخذ أهمية الفرد بعين الاعتبار عمليه عرجاء وناقصة . فالمجتمع قبل كل شئ مكون من أفراد وعمليه التكيف إنما تقع على الافراد كما تقع من الأفراد . وبما ان الأفراد يجتمعون لتكوين مجتمع فإنه يكون للعملية التكيفيه صبغة اجتماعية .

أما الطور الثانى لعملية التنشئة الاجتماعية فهو التعبئة الداخلية، والتعبئة الداخلية هى إدخال المعايير والظروف الاجتماعية الى العالم الداخلى للإنسان. ولكن طابع نقل المعايير والقيم الاجتماعية وغيرها من مكونات البيئة الخارجية الى الأنا الداخلية انما تعينه مسبقاً، لدى تلك البيئة الداخلية لكل فرد ملموس، التى كونتها خبره السابقة. ولهذا السبب بالذات فان الفرد لا يذوب فى البيئة الاجتماعية، بل يتعامل معها كوحدة مستقلة.

وفى بعض نظريات التنشئة الاجتماعية، يعتبر الفرد هدف فقط للتأثير الخارجى. فنحن نجد هذه النظريات:

- تأخذ الفرد بمثابة نقطة انطلاق الجوهر الطبيعى للإنسان، الذى يتحول اجتماعياً بواسطة التنشئة الاجتماعية فقط.

- يجرى تدعيم ذاته الفرد بوصفها نشاطاً مستقلاً يحقق مشروعية الذاتيه الفردية.

- تقتصر التنشئة الاجتماعية للفرد على التعليم الاجتماعى، وتشمل فقط الشكل الذاتى لتأصيل الفرد فى المجتمع.

- يتبدى النظام المعيارى القيمى بمثابة نظام مستقل بذاته حيال الفرد.. الخ<sup>(١٥)</sup>.

من هنا فان نظرية التنشئة الاجتماعية هذه إذ تستند الى مبدأ الحتمية الاجتماعية، تنطلق من إن الانسان كشخصية إجتماعية هو أحد العوامل التى تنتج شروط وظروف حياته الخاصة والحياه الاجتماعية بوجه عام، وعلى السواء. فان أفعاله الاجتماعية مشتبكة اشتباكاً عضوياً بآليات عمل مختلف فعاليات الإنسان الاجتماعية (المؤسسة، المدينة، القرية .. الخ) وهى بمثابة هدف وذات للتفاعل الاجتماعى.

أن العنصر البشرى والشخصى يشكل عاملا مركبا هاما لأى حدث إجتماعى كان. ونتيجة لذلك فإن علم الاجتماع يدرس التجربه البشرية الفعلية الواقعية للأفراد وأهدافهم التى يسعون إلى تحقيقها فى الواقع الاجتماعى. ومن أهم تلك الاهداف عملية التنشئة الاجتماعية بوصفها مجالا لعلم الاجتماع والتربية فى ذات الوقت.

### ثانيا : التربية والتنشئة الاجتماعية :

يكتسب الفرد شخصيته وثقافته مجتمعه خلال العملية التربوية والتفاعل الاجتماعى. والتنشئة الاجتماعية عملية تربوية لكل ذو علاقة بالطفل من الآباء والامهات والمعلمين وغيرهم، حيث انها تتضمن عملية تشكيل الفرد وبناء شخصيته على نموذج خاص يمكنه من النمو والإتزان مع ذاته والتكيف مع المجتمع وثقافته والعمل على إستقراره وإستمراره. إن العملية التربوية هى العمل على تفهم الشخصية وتهيئة السبل لنموها المتكامل والمنسجم مع الواقع الاجتماعى فى شموليته<sup>(١٦)</sup>.

والتربية هى العملية التى تشكل الفرد وتكيفه مع الواقع من خلال بناء شخصيته بما يتفق مع متطلبات ثقافته الاجتماعيه وتحديد دوره الاجتماعى. هذه التربية بهذا المعنى ماهى الا عملية التنشئة الاجتماعية وتشمل هذه العملية على فعاليات وعمليات ذات هدف تربوى هام تختلف فى طبيعتها وبساطتها من حيث تعقيد المجتمع وبساطته. وهذه العمليات يقف على رأسها العمليات التالية:

### (١) ضبط السلوك وإشباع الحاجات :

يكتسب الطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية مع أسرته وغيرها من المؤسسات المناط بها مهمة التنشئة الاجتماعية فى المجتمع، اللغة والعادات والمعانى والمواقف والاساليب المرتبطة بإشباع الحاجات والرغبات

كما ينشأ لدى الطفل فى هذه العملية قدره على توقع ردود فعل الآخرين تجاه بعض مطالبه وسلوكه . إن عملية اشباع حاجات الطفل البيولوجية تتم بواسطة أساليب معينة تقننها الاسره فى المقام الأول، حيث يتعلم الطفل كيفية الاكل والشرب ويطور تذوقه للأشياء التى تقدم له ، كما يتعلم كيف يقضى حاجاته الأخرى ويطور حبه لأسرته ويمرح مع أفرادها ويشارك الآخرين عاطفياً، كل هذا يتم وفق سلوك معين يراه المحيطون بالطفل بأنه الأسلوب الأمثل والمطلوب التقيد به والإمتثال له . لهذا فان هذا التطبيع لا يخلو من الضغوط والتوجيهات التى تأخذ بيد الطفل الى اكتساب ثقافة مجتمعه وتثريها، بمايعنى أنه أصبح قادراً على العيش وفق إطار الجماعة التى ينتسب إليها .

ومع إتساع دائرة علاقات الطفل وتعامله مع غيره تزداد معها متطلباته ورغباته، وتتعدى بذلك محورها البيولوجى الى النطاق النفسى والاجتماعى، فخروجة إلى الشارع واختلاطه بأبناء الجيران وجماعة الرفاق، وبإنتقاله إلى مدرسة رياض الاطفال فانه يكتسب مصطلحات سلوكيه جديدة يتعلمها من استجابات الآخرين نحوه . كلما ازدادت دائرة إتصاله بالآخرين تحددت معالم جديده له بالنسبه لسلوكه الإجتماعى، والأسلوب الذى بواسطته يستطيع إشباع رغباته وحاجاته .

كما أن الطفل من خلال هذا التطور الاجتماعى فى العلاقات تنشأ لديه حاجات جديدة كحب الجماعة والانتماء إليها، والتقدير والتعاطف والتسامح واحترام الآخرين واحترام آرائهم وأفكارهم .

إن عملية التنشئة الاجتماعية - التطبيع الاجتماعى - تساعد الطفل أيضا على اكتساب المعايير الاجتماعيه التى يراها المجتمع من الغايات التى يعتز بها والمنبثقه عن الأهداف والقيم والنظام الثقافى برمته . بل وأيديولوجية

المجتمع التى توجه سلوكه وتضبط حركته وتحدد الأدوار الاجتماعية للقوى السياسية فيه<sup>(١٧)</sup>.

والى جانب كل ذلك فان عملية التنشئة الاجتماعية - التطبيع الاجتماعى - تعلم الفرد الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها الأفراد رغبة فى استمرار وجود المجتمع. فكل فرد يحتل فى المجتمع مركزا واحدا على الأقل، تختلف المراكز باختلاف السن والجنس والتأهيل، ويعرف لنتون Linton الدور الاجتماعى بأنه: الدلالة الواضحة للنظام الثقافى فى مركز اجتماعى معين وانه يشمل السلوك والإتجاهات والقيم التى يقررها المجتمع على كل فرد يشغل هذا المركز، كمايشمل توقعاته السلوكية المشروعه تجاه الآخرين فى ادوارهم ومراكزهم المنبثقه من نفس النظام الثقافى، كما ان الدور هو الجانب الديناميكى للمراكز والذى يلتزم الفرد بتأديته كى يكون عمله سليما فى مركزه<sup>(١٨)</sup>.

## ٢- تأكيد الذات واكتساب الشخصية :

فى هذه العملية يتحول الطفل من فرد Individual الى شخص Personal حين تبدأ علاقات الطفل الاجتماعية والتى تكسبه الشعور بقيمته وذاته مع أفراد أسرته، حيث إنه من خلال هذه العلاقات الاولى ينمى خبرته عن الحب والعاطفه والحماية، وهو فى تكوين هذه العلاقات يكتشف من حين لآخر إنه يتأثر دوما بسلوك الكبار من حوله ويؤثر ذلك فى وعيه للمعانى والإتجاهات والقيم. ومن هذا ومن خلال هذا الأسلوب من التأثير يزداد وعى الطفل لذاته ويزداد نموه بزيادة تفاعله مع المحيطين به وقيامه بدوره الخاص. فالطفل حين يتفاعل مع أسرته تتضح له الصورة بالنسبه لدوره عندما يرى ويدرك أدوار الآخرين وينمو لديه شعورا بالطمأنينه كلما وجد تجاوبا بين مصلحته وأهدافه ومصلحة وأهداف الجماعة.



وعن طريق هذا التفاعل والتجاوب المنطلق من الدور الذى يقوم به يتحول فكر الطفل ذو النزعة الفردية الذاتيه الى فكر له منطق يأخذ بإعتبارة العلاقات القائمة بينه وبين الافراد من حوله، ومن هنا تأخذ شخصيته بالتبلور والتكامل والإتزان.

وعندما ينتقل الطفل الى بيئته جديده كالشارع أو روضة الأطفال أو المدرسة الابتدائية مثلاً، فانه لابد وأن يواجه إختلافات سلوكيه لأفرادها جاؤا من بيئات مختلفه، ويتطلب التكيف فى هذا المجال الجديد المزيد من الجهد من الطفل لتحديد موقفه واتجاهاته وبلورة دوره بالنسبه لهؤلاء الغرباء. وهكذا ينمو الطفل وتنمو معه قدرته على التكيف والانسجام وتتطور شخصيته من الفردية البيولوجية الى تلك النفسية الاجتماعية التى تعطي إهتماماً بالغا لدور الجماعة فى حياة الفرد.

### ثالثاً: شروط التنشئة الاجتماعية<sup>(١٩)</sup> :

للتنشئة الاجتماعية او عملية التطبيع الاجتماعى شروط أساسيه، لايمكن أن تتم عملية التنشئة فى غيابها، بمعنى أن تحقق تلك التنشئة رهن بوجود هذه الشروط الضرورية، وهى:

- أن يكون هناك مجتمع قائم بالفعل، لأن هذا المجتمع هو المحيط أو العالم الذى ينشأ فيه الطفل اجتماعياً وثقافياً.
- توفر الشروط البيولوجية الوراثية الجوهرية. لأن عملية التنشئة الاجتماعية المناسبه تصبح مستحيله إذا ماكان الطفل غير سليم البنيه، معتلاً، أو معتوها، أو به أى عيب بيولوجى وخلقى آخر.
- ان يكون الطفل ذا طبيعته إنسانيه سويه، قادراً على إقامة علاقات عاطفيه ووجدانيه مع الآخرين.

وإلى جانب هذه الشروط، هناك بعض العوامل الهامة فى المساعدة على التنشئة الاجتماعية، منها قدره على تحويل خبره الى رموز يمكن تدوينها بالكتابة فى شكل فكره أو شعر أو نثر ... الخ. وعلى الرغم من أن كتابه ليست ضرورية للتنشئة الاجتماعية، فإن الكلام الذى يتوقف أيضا على المقدره على استخدام الرموز، لهو أمر هام فى عملية التنشئة الاجتماعية. ونناقش فيما يلى هذه الشروط بشئ من التفصيل:

### (١) ضرورة وجود مجتمع:

يولد الطفل فى مجتمع موجود بالفعل قبل ميلاده والطفل يأتى الى هذا العالم دون إستشارته وبدون رغبته فى الوجود، وبدون معرفه بكيفية الاستمرار فيه. والتنشئة الاجتماعية من وجهه نظر المجتمع هى نقل الثقافه والدافعيه على المشاركة فى إنشاء العلاقات مع الأعضاء الجدد لتحقيق تماسك المجتمع. وللمجتمع عدة معايير وملاحم مميزه له، وهى: المعايير والمكانه والمؤسسات والثقافة.

أما المعايير فهى القانون الضمنى الذى يحدد النمط السلوكى المناسب فى موقف ما. وكثير من المشكلات الاجتماعية تنشأ نتيجة الإختلاف بين ما يحدث وما يفترض حدوثه، وبالتالي فمن الضرورى التمييز بين المعايير المثاليه والمعايير السلوكية الإجرائية. وترتبط القيم بالمعايير، وهى أكثر عموميه من المعايير وتعتبر مفاهيم للأشياء المرغوب فيها والتى تستخدم كمحطات للمعايير.

أما عن المكانه فهى المركز فى البنيان الاجتماعى. ويرتبط بالمكانه الدور Role أى السلوك المتوقع من شخص ما يشغل مركزا معينا. والتنشئة الاجتماعية تهدف الى أن كل فرد يعرف حدود دوره، ويعرف واجبات وحقوق مركزه ومكانته.

والمؤسسات توجد فى المجتمع للقيام بوظيفه ما يحددها المجتمع .  
فالمدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية ووظيفتها الأساسيه نقل جزء كبير من  
التراث الفكرى للمجتمع بطريقه منظمه . ولكل مؤسسه مجموعه من المعايير .  
فالمدرسه لها معاييرها الخاصة بالمواظبه أو المناهج وطرق الإمتحانات  
والتقويم والعلاقات القائمة بين المعلمين والطلاب وأولياء الامور وغيرها .

أما الثقافه فهى مجموعه من الرموز المشتركه والتعريفات والمفاهيم  
مجتمعه الى جانب الأنماط السلوكيه والمنتجات الماديه التى تحفز الناس على  
الانتاج ، ومن هنا فان ثقافة المجتمع هى ثقافة الأمة أو الجماعه ، فالثقافه من  
وجهة نظر علم الاجتماع هى : ذلك الكل المعقد والمركب من القيم  
والإتجاهات وانماط السلوك والموروث القديم وماخلفه السلف من أدبيات فنيه  
معماريه وماديه ومعنويه ، أى كل جهد الإنسان خلال رحلة حياته فى  
مجتمع منذ ان وجد هذا المجتمع ولآن . وهذا هو معنى الثقافه العام ، أما  
معنى الثقافه الخاص ، فهى المنتجات الفنيه والأدبيه الشعريه والموسيقيه  
والتشكيليه والقصصيه للانسان ، فالشاعر ، والقاض ، والنحات ، والموسيقى ،  
مثقّف ، لكنها ثقافه رفيعه خاصه بقله او جماعه ما ..

وللثقافه عموميتها وخصوصيتها . والعناصر الخصوصيه ، وهى ثقافه  
ثانويه لقطاع معين من قطاعات المجتمع . والطفل ينشأ إجتماعيا فى ثقافه  
ثانويه معينه ، وليس فى الثقافه ككل بمعناها العام . وليس معنى ذلك أن  
الطفل يقضى حياته كلها حبيس تلك الثقافه الثانويه ، وإنما بالنضج ينتقل  
الطفل من الثقافه الثانويه الى الثقافه العامه التى يعيشها المجتمع . وربما يأتى  
هذا الإنتقال مبكراً أو متأخراً وقد لا يأتى مطلقا بسبب المعيشه فى بيئات  
منعزله أو غير متجانسه .

ومع تزايد التحضر "Urbanization" والحراك الاجتماعى Social

Mobility والتربية والتعليم تقبل النسبة المنعزلة من الاطفال طرق الحياه والتعامل مع المجتمع . فالتنشئة الاجتماعيه تبدأ فى ثقافه ثانويه معينه ثم تتسع لتشمل إطار الثقافه العامه ، ليصبح الطفل قادراً على التعامل مع القيم والمعتقدات والمعايير والمؤسسات التى تسود المجتمع .

وهكذا يصبح المجتمع صورة معقده ومتغيره ولا بد للفرد من إكتساب حد أدنى من المعرفه بقيمه ومعاييرهِ وعاداتهِ واتجاهاتهِ وثقافته ومؤسساتهِ ، حتى يتمكن من العمل فيه والعيش به ، وهذه هى مهمه التنشئه الاجتماعيه الأساسيه .

## ( ٢ ) الوراثة البيولوجية :

يصعب تنشئة الذين يعانون من قصور وراثى خطير ، تنشئة إجتماعيه سليمه ، لانه ستكون لديهم دائما مشكلات مميزه . ومع ذلك فإن المجتمع عليه واجب أن يكتشف من الوسائل التى يسهل بها عمليه التنشئه الاجتماعيه لهذه الفئه من المواطنين . ولقد بذلت جهوداً مكثفه فى السنوات الأخيره للتغلب على الصعوبات الناتجه عن التخلف العقلى أو الصم والبكم أو العمى ، وإعطائهم قدراً مناسباً من التنشئه الاجتماعيه فى مجالات التربيه الخاصه وتربيه المعاقين .

وهناك مميزات أو صفات بيولوجيه تشكل مضمون التنشئه الاجتماعيه ، منها اعتماد الكائن الحى البشرى على الغير فتره طوله ، ومنها أن الكائن الحى البشرى يعمل بالغرائز الفطريه الموروثه ، ومنها نضج الكائن البشرى وفق جدول زمنى محدد يختلف فى تفصيلاته الداخليه اختلافا بسيطاً . ومنها الميل المزاجيه سواء السلبيه أو الإيجابيه . ومن الواضح أن الطبيعه البيولوجيه للإنسان تكون وتشكل الجسم ، وبالتالى تؤثر فى تنشئته الاجتماعيه . وتتداخل العوامل البيولوجيه فى المواقف الفعلية من عناصر

العالم الاجتماعى بحيث يصعب عزلها، إذ لا يمكن عمليا عزل العوامل الوراثية عن العوامل البيئية لأهمية كل منها، وتداخلها فى وظيفه واحده تخص الكائن الحى البشرى.

### (٣) الطبيعة الانسانية :

وشرط ثالث للتنشئة الاجتماعيه . هو ما يطلق عليه تشارلز هـ . كولى C. Cooley H. عالم الاجتماع الأمريكى اسم الطبيعة الإنسانية . ومايريد ان يبرهن عليه بهذا المصطلح هو شئ يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات، وبالرغم من هذا فهو شئ مشترك بين أفراد الجنس البشرى، وليس نتاج بعض المجتمعات . وطبقا لما يراه كولى فالطبيعة الإنسانية التامة النضج هى نتاج أكثر منها شرطا مشتقا للتنشئة الاجتماعيه . وعلى هذا يجب ان يكون لدى الطفل قدرات مشتركة يستطيع أن ينمى بها الطبيعة الانسانية التامة .

يرى كولى أن الطبيعة الانسانية تتألف من العواطف . وتعتبر المشاركة أكثر العواطف أهميه، فهى تدخل فى عواطف أخرى مثل الحب والكراهيه والطموح، والخيلاء، وعبادة الابطال، والشعور بالصواب والخطأ الاجتماعيين .. وتقوم العواطف المعقدة على قدرتين: أحدهما القدره على المشاركة مع الآخرين، والاخرى القدره على إستخدام الرموز والدلالات، بمعنى إعطاء الرموز مدلول معرفى وانفعالى كإستخدام الاشارات والعلاقات ذات الدلالات المختلفه والقدره على إستخدام الرموز إدراكيا وانفعاليا لاعطاء المعانى قدره إنسانيه . والعواطف الموجوده فى العقل الإنسانى غير فطريه، وإنما هى مكتسبه عن طريق الزمالة والمشاركه، ولكنها تزول نتيجة العزله الإنطواء، ومن هنا يأتى دور التنشئة الاجتماعيه فى دفع الإنسان إلى المشاركة الفعاله فى واقعه الاجتماعى المعاش .

#### رابعاً: آليات التنشئة الاجتماعية

للتنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعى آليات متعددة ومتنوعة يتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية، وذلك على اعتبار أن عملية التنشئة تتم فى مجال التربية اللا مدرسيه أو اللانظاميه غالباً، وأحيانا ما تتم تنشئة المراهقين والبالغين فى مجالات التربية النظاميه. وتتداخل آليات التنشئة الاجتماعيه بالطبع مع آليات الوسائط التربوية أو المجالات التى تتم فيها عملية التربية بشكل واسع، وطالما اننا سبق ان سلمنا بان التنشئة الاجتماعيه جزء من عمل التربية، فانها تتشابه مع بقية آليات ومجالات العمل التربوى، أردنا أن ننوه الى ذلك حتى نزيل اللبس الذى يمكن أن يحدث عندما نتعرض لوسائط التربية وآليات التنشئة الاجتماعيه، هذه الآليات هى:

(١) الأسره: (٢٠)

الاسرة هى الخلية الأولى أو الأساس الذى يقوم عليه كيان المجتمع. لأنها البيئه الطبيعيه الأولى التى يولد فيها الطفل وينمو ويكبر حتى يدرك شئون الحياه ويشق طريقه فيها. والاسره تشترك مع المدرسه والمجتمع فى عملية التربية والتنشئة الاجتماعيه للطفل، وهى الجماعه الأولى التى يتعامل معها ويعيش فيها السنوات الاولى من حياته (الخمس سنوات الأولى) قبل أن يلتحق بالمدرسه. هذه السنوات التى يؤكد علماء النفس والتربية أن لها أكبر الأثر فى تشكيل شخصية الطفل وطباعه تشكيلا، يبقى معه مدى الحياه، وفى سائر نواحيه الجسميه، والعقليه، والوجدانيه، والخلقيه، والنفسيه.

فمرحلة الطفوله المبكره (خمس سنوات الاولى) تعتبر أهم مرحله فى حياة الإنسان اذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى جميع مناحى شخصيته فى المراحل التاليه، وذلك لما تمتاز به هذه المرحله من المرونه وقابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به والتشكل به أيضا.

ويرى علماء الاجتماع أن الأسره هى أصلح بيئه للتربيه وتكوين النشئ وخصوصا فى سنوات عمره الاولى .. ذلك أن الصله بين الوالدين والإبن تكون أمتن الصلات، والعلاقه بينهم أمتن العلاقات التى يمكن أن توجد بين الأفراد أو الجماعات. ومن هنا كانت نشأة الطفل بين والديه خير فرصه لنموه الجسمانى والعقلى والخلقى والاجتماعى. كما أنها خير ضمان لتهديب إنفعالاته ووجدانه وخير واسطه للسمو بسلوكه العام. كما يضع علماء التربيه والأخلاق بدورهم الأسرة والمنزل فى المقام الأول حين يتحدثون عن بناء المجتمع، ويدللون على أهميتها فى صنع أخلاق النشئ وتهذيبها وتوجيهها.

فالحياة الأسريه بما فيها من صلات وارتباطات وما تحويه من سلوك ومعاملات، وما تدين به من مثل ومعتقدات، تؤثر تأثيراً كبيراً فى تكوين ميول الطفل ونزعاته، كما تؤثر فى تكوين شخصيته. ومن هنا تنشأ الأخلاق الفاضله أو الرديئة التى يتصف بها الأفراد وبالتالي تنعكس على المجتمع، لان المجتمع يتكون من مجموعه من الافراد.

من هنا فان أول تدريب إجتماعى يتلقاه الطفل يكون من خلال الوالدين، وإن استثنينا بعض الاطفال الذين لم يخبروا مثل هذه الرعايه الوالديه أو أى نوع من الرعايه الأسريه، حيث يحدث لهم التطبيع الاجتماعى والتنشئه الاجتماعيه من خلال مؤسسات إجتماعيه أخرى.

ويكاد يجمع علماء النفس بأن المكونات الأساسيه للشخصيه تتشكل ببلوغ الطفل الخامسه من عمره، فيتعلم إستجابات عقليه وبدنيه وعاطفيه إلى جانب بعض المهارات الأوليه. وهكذا يتضح أن المتطلبات القبليه للحياه الأجتماعيه التى سيواجهها الطفل تتحكم فيها الى حد ما الحياة الاسريه، وأن جزءا كبيراً من مستقبل الطفل ونوع الحياه وفرصها يتوقف على نوع الأسرة التى ينشأ فيها. (٢١)

حيث يعتبر الوالدان ومن يحتك بهم الطفل في المحيط الأسرى شيئا محببا بالنسبة له، لذا فهم الذين يساعدونه على إنماء كوامنه، هذا من ناحيه، ومن ناحيه أخرى نجد أن إنماء كوامن الطفل يعتمد بالقطع على وجود متغيرات إجتماعيه مناسبة لإثارة تلك الكوامن، وإن كان من الصعبه أن نحدد على وجه الدقه أيا من المثيرات أكثر ملاءمه لإنماء تلك الكوامن اذ من الصعب عزلها عن بقيه المثيرات الأخرى التى يواجهها الطفل.

ومن المسلم به ان الشعور بالأمان العاطفى يعتبر شيئا جوهريا، ومن ثم فإن أنماط التفاعل التى تتسم بالاتساق والأمان العاطفى شئ مطلوب. وإن كانت معظم الدراسات قد اوضحت انه بغض النظر عن المتطلبات الأساسية كالغذاء الكافى والماء والملبس والمأوى، فإن الأطفال فى حاجه للعاطفه وفرص اللعب<sup>(٢٢)</sup>، والتشجيع على الممارسات اللغويه واستثارة محادثه والاتصالات الرمزيه مع الراشدين ومع من هم فى سنهم حتى تتم عملية التفاعل الرمزى واللفظى الاجتماعى للطفل فى محيطه الأسرى.

وذلك يعنى انه كلما اتسع مجال إختلاط الطفل بالآخرين من خلال الإلتقاء بهم والمعايشه معهم، فإن ذلك يرسخ لديه شعوراً نفسياً بأنه محل عطف ومحبه ورعايه واحترام. وهذا ماتعرض له فارمر Farmer حينما تكلم عن أهمية الأسره كعامل أساسى فى عملية التطبيع بقوله: إن الأطفال ذوى النمو الافضل هم على الأرجح واولئك الذين ينالون حباً أبويا متسقاً الى جانب التشجيع والتدريب على ضبط النفس وأن المعامله غريبه الأطوار تسبب القلق وعدم الامان<sup>(٢٣)</sup>

من هنا يتضح لنا أن الأسره تلعب دورا هاما فى عمليه التنشئه الاجتماعيه، فالأم لاتزال صاحبة الدور الفعال إذ تقضى مع الطفل معظم وقتها كما أنها النموذج التطبيعى الأكثر أهميه بالنسبه له. وعلى هذا فعزل



الطفل أو حرمانه من أمه وبخاصه فى السنوات الخمس الأولى قد ينعكس أثره عليه. وربما كان هذا هو السبب الى منح الام دون الأب حق رعايه الطفل فى حالات الطلاق.<sup>(٢٤)</sup> كما أن أهمية الام فى حياة الطفل هى التى دفعت علماء النفس على استمرار تأكيد أهمية العلاقة الطبيعى بين الأم والطفل. وذلك على الرغم مما قدمه علماء الانثروبولوجيا من أمثله حيث يربى الطفل بواسطة شخص آخر غير الأم، إلا أن النموذج الأكثر إستقراراً لتربيته الطفل هى الأم الحقيقة وليست البديله: إن الاطفال الذين تربيتهم أمهاتهم فى الظروف العائليه السوية ينمون نمواً أحسن عن أقرانهم الأطفال الذين ينمون فى ظروف الإيداع بالمؤسسات التى لاتقوم على العلاقات الاجتماعيه الشخصيه. إن الحرمان الانفعالى الذى يعانى منه الطفل الذى يوضع فى مؤسسه يعنى نقص أو انعدام التبادل الإنفعالى الموجب بين الطفل وشخص آخر يحتاج اليه ليرعى نموه<sup>(٢٥)</sup>

ولأهمية الاسره فى عملية التنشئه الاجتماعيه والتطبيع الاجتماعى يؤكد حامد عمار على دور الاسره، بوصفها المعلم الاول: ليس المقصود بالمعلم الاول هنا ماشاع لدى المشتغلين بالفلسفه من اعتبار أرسطو المعلم الأول، ولقد كان كذلك بالنسبه لأهل الحضارات الأوروبيه. لكن معلمنا الاول ونحن نتحدث عن التنشئه الاجتماعيه وبناء الانسان العربى إنما هو الأسره التى يولد فيها الطفل، ويتولى والداه تنشئته وتربيته ورعايته على مر السنين حتى يغدو رجلاً أو امرأة، وعندئذ يقوم هو أو هى بتكوين أسره جديده، وهكذا دواليك. ولما كانت الاسره هى البيئه أو المؤسسه الاجتماعيه الأولى، التى تستقبل الطفل، وتحرص على نموه استحققت أن نطلق عليها المعلم الأول<sup>(٢٦)</sup>.

## (٢) جماعة الرفاق - النظراء :

تعد جماعة الرفاق - النظراء - أحد آليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى . وجماعة الرفاق ليست جماعة واحدة، فقد يشترك الطفل فى أكثر من جماعة رفاق واحده، فهناك جماعة رفاق قد تتكون من أطفال قطاع سكنى معين أو سكان عمارته السكنيه، وقد تتضمن جماعة أخرى من أصدقاء اللعب فى المدرسه او الحى او النادى الرياضى الاجتماعى أو قد تتضمن جماعة رفاق من المعسكرات الصيفيه وربما تتكون جماعة أخرى من أقرابه . ومن هنا فان الطفل ليس له جماعة رفاق واحدة، فهو ربما ينتسب الى أكثر من جماعة رفاق فى وقت واحد .

وهناك مميزات عديده لجماعة الرفاق بوصفها مجالا من مجالات التنشئة الاجتماعيه أهمها: (٢٧)

- تتألف جماعة الرفاق من أعضاء من نفس العمر وربما من نفس المستوى الاجتماعى والاقتصادى .

- تتمركز حول اهتماماتها فى المرحله العمرية لجماعة الرفاق .

- تتفاوت فى سلطة اعضائها ومكانتها .

- لا تتضمن مسؤوليات طويله المدى بالنسبه للتنشئه الاجتماعيه .

والملاحظ أن مشاركة الطفل فى جماعة الرفاق لا تتم بقصد إعداد نفسه لمجتمع الكبار، فعادة ما تبدأ هذه المشاركة بطريقه بسيطه ثم تزداد تعقيدا فى التنظيم بزيادة العمر والنضج، وعادة يكبر حجمها وتتغير أنشطتها وأهدافها .

وتلعب جماعة الرفاق دوراً هاماً فى عمليه التنشئه الاجتماعيه وعلاقتها بالمنزل والمدرسه . فقد يعتبر بعض الأطفال بالنسبه لجماعة الرفاق على أنهم

ذوى مكانه متدنيه أو متواضعه وهؤلاء غالباً مايكونون مرهفى الشعور أو إنطوائيين لسبب أو لآخر، ويمكن لمثل هؤلاء الأطفال أن يعانون من شعور بالتدنى بالنسبة لذاتهم، والتى إذا لم يعوض عنها بالتفوق الدراسى فقد يحدث رد الفعل العكسى مما يؤدى الى تأخيرهم فى التحصيل الدراسى كنتاج للتقييم المتدنى للذات، ويحدث هذا فى الأغلب الأعم حينما تتعارض قيم جماعة الرفاق مع قيم المدرسه .

وإذا ما إحتلت جماعة الرفاق بقيمها المضاده لقيم المدرسه مكانه عاليه فمن المرجح أن يؤدى ذلك الى فشل قيم المدرسه فى أن تصبح هى السائدة . ويحدث العكس طالما تنسجم أو تتواجد قيم جماعة الرفاق مع قيم المدرسه . وفى هذه الحالة فإن التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع هم أولئك الذين يحتلون مكانه مرموقه بين جماعة الرفاق بينما يصبح ذوى التحصيل المنخفض هم أولئك الذين يحتلون مكانه متدنيه بين جماعة الرفاق، وهم فى نفس الوقت الذين يكونون ذوى احترام منخفض للذات .<sup>(٢٨)</sup> كما تلعب الأسرة سواء من ناحية انتمائها لطبقة اجتماعيه معينه أو حينما لاتوفر للطفل قواعد قيمية ثابتة لدورها، إذ تعطى الفرصه لجماعة الرفاق لتصبح قوه ذات جاذبيه خاصه فى حاله عدم توافر ضغوط تحسينيه او توافقيه من منبع ثالث . هذا يعنى أنه حالما تضعف سلطة الأسره او المدرسه فإن جماعة الرفاق ربما تنشط كى تهمين على نوعيه التنشئه الاجتماعيه التى يتلقاها الناشئ الصغير .

وتلعب جماعة الرفاق دوراً بارزاً فى عملية التنشئه الاجتماعيه حيث عن طريقها يكون الاطفال وقيمون ثقافه فرعيه خاصه بهم، يحددها عمرهم الزمنى فى جماعتهم . وتتألف هذه الجماعه من قواعد وتقاليد واهتمامات وأنشطه، وطرق إقامة وكسر العلاقات الرفاقيه، ومع ذلك فقد تنظم ثقافات الصغار حول قيم الكبار وأحياناً تشتق من نماذجها .

وتعتبر جماعة الرفاق هي المجال الوحيد الذي ينفصل فيه الأطفال عن الكبار بمعنى الكلمة؛ حيث تحكم تصرفات الأطفال مجموعته من القواعد والطقوس والمصالح والإهتمامات ومنطق الطفولة. بمعنى أنه من وظيفته جماعة الكبار إقامة عالم مستقل للصغار بعيدا عن تحكم وسيطره الكبار ويمكننا ان نحدد بعض الطرق التي تساهم بها جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن تسميتها بوظائف جماعة الرفاق:(٢٩)

أ- تعطى جماعة الرفاق للطفل خبره بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادله. فهو ينشغل في هذه الجماعة في عملية الأخذ والعطاء التي لا يمكن أن تكون في علاقته مع الكبار. ويكون الطفل في الاسره والمدرسه بالضروره تابعاً لأبائه ومدرسيه (كيفما كانت هذه التبعية) ويكتسب في جماعة الرفاق أول خبره ضروريه تتعلق بالمساواه. وعندما يدخل الطفل جماعة الرفاق يكون مهتما بالرفقه والإهتمام بالصالح العام للجماعه (وعلى وجه الخصوص بأعضاء الجماعه المهمين بالنسبه له)، وموقف الجماعه يسمح باتباع هذا الاهتمام وتكافئ الجماعه أعضائها على سلوكها المناسب؛ أو الذي يتفق مع القيم؛ بمنحهم الإهتمام او الموافقه أو الزعامه؛ أو بإعطائهم تصريحاً بالمشاركه أو باستخدام رموز معينه ونتيجة للقيام بسلوك عكس هذا. فان جماعة الرفاق تعاقبهم بالازدراء أو الطرد أو غيرها من علامات الرفض.

ب- الوظيفه الثانيه لجماعه الرفاق تنبع من حقيقه أن خاصيتها المتعلقة بالمساواة تنطبق فقط لبعض القرائن أو العلاقات وليس لغيرها وقد تشمل لعبه الاستغمايه عند الاطفال من الجنسين ومدى العمر الزمني لحوالى سبع او إثني عشره سنه، وجميعهم متساون، ومن المحتمل أن يعتبروا أنفسهم كذلك. إلا ان الجماعه عندما تمارس لعبه كرة السله او اختبار أحد

الفريقيين فى لعبة البيسبول او الهوكى فمن المحتمل أن تصبح الإختلافات فى المهاره والتي ترتبط مع مستوى العمر مسيطره . وقد يكون الفرق فى العمر بين عام أو عامين له دلالة . وأن الولد الكبير الذى يستطيع التزحلق بدرجة أسرع؛ او يمسك بالكره بطريقه أدق يصبح نموذجا للدور بالنسبه للولد الصغير. وهكذا ففى بعض الأمثله، فان الإختلافات الراجعه الى العمر فى جماعة الرفاق (والإختلافات فى المهاره المرتبطه) تصبح اكثر دلالة على التشابه الراجع إلى العمر الاساسى. فيرى الطفل الأصغر فى الطفل الأكبر نموذجا لما يريد أن يصبح عليه فى الحال (على الرغم من كونه مازال طفلا)، بينما يصبح الطفل الأصغر أكثر وعيا بأنه من الممكن ان يكون نموذجا للأطفال الصغار.

ج- أما الوظيفة الثالثه لجماعه الرفاق، فهى أنها تعطى التركيب الذى يستطيع الطفل خلاله أن يطور علاقات أقوى من إختياره . وفى جماعه الرفاق الكبرى المتساويه يبدأ الأطفال حوالى سن الثامنه والنصف فى تكوين صداقات خاصه، ولإيجاد الاصدقاء ويبدأ الطفل فى بناء العلاقات المميزه التى تقوم على أساس من الألفه مع الآخرين .

### (٣) المدرسة :

إذا كنا لازلنا نؤكد على ان الأسرة لاتزال هى النواه الأولى التى تقدم الخبرات العميقه والمؤثره لأفراد المجتمع . وذلك أن هناك أنماطا أخرى من التنشئه الاجتماعيه يحتاجها الطفل كى يكمل عمليات أساسيه من عمليات التنشئه الاجتماعيه ليحتل مكانته فى المجتمع، ويتولى تقديم هذه الخبرات مؤسسات تربويه أخرى .

وحيث أصبح من المحتم تنظيم تقديم تلك الخبرات للتنشئه بطريقه أو

بأخرى . فلم يكن من سبيل أمام أى مجتمع إلا أن يتخذ من المدرسه كمؤسسه تربويه وسيله لتحقيق ذلك . هذا يعنى أن مسئوليه التنشئه قد أصبحت وظيفة من يعملون فى مجال التربيه وعليهم يقع عبء تنشئه النشئ على ثقافة مجتمعهم بطريقه منظمه بغض النظر عن تباين الخبرات الثقافيه الخاصه التى يحملونها معهم للمدرسه ، ومن هنا بدأت التنشئه الرسميه تحتل مكانها من خلال مؤسسات تربويه عديده ، وإن كانت المدرسه واحده من أهمها . (٣٠)

وانطلاقا من الأهميه التى يعطيها المجتمع - أى مجتمع - للخبرات التى يهدف الى نقلها للناشئين . فإن اهتمامنا ينصب بالدرجة الأولى على البحث عن تقدم الطفل من خلال المدرسه كمؤسسه تربويه من مؤسسات التنشئه الاجتماعيه . هذا بالإضافة إلى الضغوط التى تشكل المدرسه بالصوره التى نجدها عليها والوظيفه التى تؤديها وأثر جماعة الرفاق وتجارب المرء وخبراته الاسريه ، وكذلك خبرات الشخصيه من خلال التعامل والإحتكاك مع الاقارب والبيئه بمعناها الواسع .

وإذا ما ألقينا نظرة موضوعيه لما يجب أن تكون عليه المدرسه كمؤسسه تربويه والأعباء والمهام التى ألقيت على عاتقها من قبل المجتمع ، لوجدنا أن أولى تلك الأعباء ، وهى نقل ثقافة المجتمع لأفراده ولاشك أن هذه كانت أحد أهم المفاهيم الأساسيه للتربيه والتى سبقت الإشاره إليها فى الفصل السابق أن التربيه تهتم فى المقام الاول بإدماج الافراد فى الثقافه من خلال أسهامهم فى عمليات التفاعل الإجتماعى فى المجتمع<sup>(٣١)</sup> ومن هنا فإن المدرسه لها دور وظيفى فى عمليه حفظ توازن المجتمع والعمل على إستقراره وذلك من خلال تلك المفاهيم المحافظه التى تحصر عمل المدرسه أو تحدد أحد ادوارها بنقل الثقافه وتدريب الافراد فى ثقافة المجتمع . وذلك مما يجعلها أحد مؤسسات الدوله والتى تقوم بعمليه التنشئه الاجتماعيه .

وتبدأ عملية التنشئة فى المدرسة بدخول الطفل إليها حينما يبلغ سن السادسة، وعند دخول الطفل إلى هذا العالم الجديد، المنظم والذى تسوده جملة من القيم والمعايير والإجراءات والضوابط التى يصطدم بها الطفل فى أول الأمر، ومن هنا فإن على هذا الطفل أن يكيف نفسه مع هذا العالم والنظام الجديد، ولكن الكارثة تكون حينما تنحاز المدرسة إلى قيم وثقافة غير موجودة فى المجتمع أصلاً. وهذا هو ما يتم فى غالبية مدارسنا ومعاهدنا، إنفصال المدرسة عن المجتمع، وحديث المدرسة عن قيم ومثل وأخلاق ومعايير ليست موجودة فى الممارسة الحياتية واليومية للطفل، وهنا يقع الخلل والتوتر للطفل، أيهما يصدق؟ وأيهاا يتبع ويتبع؟ وتوازنه مع البيئة الجديدة هى تلك العلاقة بينه كطفل والمعلم.

إن توطيد العلاقة بين المعلم والتلميذ تعتبر الخطوة الأولى والأكثر أهمية فى عملية التنشئة الاجتماعية التى توليها المدرسة كل اهتمامها. ولاشك أن هذه العلاقة بالنسبة للطفل سوف تنطبع فى نفسه وإحساسه من حيث لا يدري ولا يعلم، وبالتالي سوف تؤثر إلى حد كبير على كيفية توافقه وسعادته فى المدرسة. كما أن نوعيه هذه العلاقة سوف تحدد المدى الذى سيصل اليه الطفل من نجاح أو فشل. (٣٢)

وبالنسبة للمدرسة فإن هذه العلاقة المبكرة تعتبر أيضا ذات أهمية إذ تساعد على إلقاء الضوء على الطريقة التى نشأ بها الطفل بواسطة والديه وعلاقته معهما أو مع الكبار الذين سبق وأن تفاعل معهم فى المنزل أو المجتمع الصغير اللذين عايشهما من قبل. وذلك لأن درجة التماثل بين التنشئة الاجتماعية فيما قبل المدرسة وما تحدثه المدرسة سوف يؤثر على ما يتقبله أو مالا يتقبله الطفل من خبرات مدرسية جديدة. وإذا ماحدث التباين بين المعايير التى خبرها الطفل من قبل ومعايير المدرسة، فإن الطفل

كما سبق أن أشرنا قد يواجه بمشكلات معقدة إذ لا يستطيع ان يتخير إتباع أى مجموعه من القيم فى اى وقت وفى أى المواقف على أنها أكثر ملاءمه .

### ضروره التعاون بين الاسره والمدرسه

لكى تنجح عمليه التنشئه الاجتماعيه، ولايعانى الطفل إنفصالا وإنفصاما بين مايتعلم من قيم ومعايير وسلوكيات فى الأسره وما يتعلم فى المدرسه يتطلب ذلك ضرورة وأهميه مد جسور التعاون بين الأسره والمدرسه على اعتبار أن عمل كل منهما مكمل لعمل الآخر. ومن هنا فإن التعاون بينهما سوف يثمر تربيته وتنشئه متوازنه للطفل، وذلك إذا راعينا الإعتبارات التاليه: (٣٣)

- ان حكمنا على التلميذ من ناحيه الذكاء العام وكذلك من ناحيه تصرفاته ونشاطه لايكون صحيحا سليما إلا إذا عرفنا وأدركنا ظروفه الأسريه والاجتماعيه جيدا.

- قد يكون المنزل مصدر كثير من تصرفات الطفل غير المسؤله كالعدوان أو التخريب أو الإنحراف، ولايمكن معرفه أسباب ودوافع هذه الأمور إلا بعد معرفه معامله الوالدين للطفل فى الأسرة وطرق تغذيته ومعاملته، وهل هو طفل وحيد أو ثان أو ثالث ... الخ.

- تصدر المدرسه بعض القرارات والتعليمات الخاصه بعلاقه التلاميذ بها .. ولايمكن لهذه القرارات أن تأتى بنتائج إيجابيه الا إذا أحيطت الأسره علما بها وإحترامها وإلزام التلميذ بالخضوع لها. وهذا يتطلب ضروره إتصال المدرسه بالأسره .

- صلة المدرسه بالأسره ستمكنها من تزويدها بالإرشادات اللازمه التى ينبغى عليها أن تسلكها إزاء تربية التلاميذ تربيته سليمة، والمساعدته على تقويم أى إعوجاج أو أنحراف يظهر عنده .



- أن جو المدرسة ينبغي أن يكون أستمرا لجو المنزل الصالح حتى يساعد التلميذ على النمو نمواً سريعاً سليماً في جسمه وعقله وخلقه ووجدانه .

بإختصار شديد لا بد من وجود معبر أو سد الفجوة بين المنزل والمدرسة، وأن يكون المناخ قريب أو متشابه حتى لا يعاني الطالب إنفصالاً أو إنفصاماً أو إزدواجاً في شخصيته، إذا بثت المدرسة قيم ومفاهيم وأشاعت جواً غير متوفر أو متاح للطالب بالأسره . إن التناغم والتناسق هام للغاية في تحقيق تنشئة إجتماعيه قوامها تربيته سليمة وصحيحة لأبناءنا .

#### (٤) وسائل الإتصال الجماهيريه :

تلعب وسائل الإتصال الجماهيريه في حياتنا المعاصره دوراً هاماً وخطيراً، ويكاد لا يوازيه أى دور آخر من أى مؤسسه أخرى في المجتمع الحديث والمعاصر . فوسائل الإتصال (السينما، والمسرح، التلفاز، الفيديو، الجرائد والصحف، والمجلات، الدوريات) المقروءة والمسموعة والمرئيّه بما تملكه من قدرات وإمكانيات دراميه وغيرها تشد إنتباه القارئ أو المشاهد أو المستمع اليها بطريقة ربما تسلبه إرادته وتجعله لا يشعر بالوقت أو الزمن . ومن هنا فهي تعد أجهزه أيديولوجيه تملكها الدوله والنظام السياسى . وعلى الرغم من أن التقسيم الكلاسيكى كان يعتبر تلك الوسائل من أنواع التربيه اللانظاميه أو اللامدرسيه أو غير المقصوده . إلا أنه في العصر الحديث أصبحت هذه الوسائل تعادل أجهزه رسميه ونظاميه بحكم سيطره وهيمنه الدوله عليها .

وإذا كانت هذه الوسائل تشكل جسراً ومعبراً هاماً وخطيراً في نقل القيم والأفكار والإتجاهات والسلوكيات من جانب الدوله إلى مواطنيها، وإذا كانت هذه الوسائل أيضاً تلعب هذا الدور الخطير على الكبار، فما بالنا بحال

الصغار، الذين لم يملكوا وعيهم وبصيرتهم بعد فى الاختيار وتحديد الصالح من الطالح .

ويأتى جهاز التلفاز على رأس تلك الوسائل، حيث يعد الوسيله الخطيره ذات الجاذبيه والتي يقضى الكبار والصغار معا أوقات طويله فى مشاهدته، لما يملكه من إمكانيات فى الصوره والدراما والفنون المشاهده الأخرى الأكثر جاذبيه . ومن هنا فان حديثنا سوف ينصب بالدرجة الاولى على هذا الجهاز الهام والخطير والذي يملك التأثير المباشر فى نفوسنا وقلوب مشاهديه من الصغار والكبار.

فالصغار يرتبطون بهذا الجهاز أشد الإرتباط لما يوفره لهم من أفلام سينمائيه - كرتون - ومسلسلات للأطفال ومسلسلات للعنف والكاراتيه، وغيرها من الفنون الجذابه لعيون ومسامع المشاهد الصغير. ولقد اثبتت العديد من الدراسات ان الاطفال يقضون وقتا طويلا امام شاشات التلفاز تعادل الأوقات التى يقضونها فى المدرسه أو أى مؤسسه أخرى. (٣٤)

والتلفاز بما يبثه من مواد إعلاميه ومسلسلات وأفلام أجنبيه يقدم للأطفال الصغار صور عن السلوك، والقيم، والإتجاهات، والمعتقدات التى يجب أن يتحلوا بها وذلك بإعتبار ان هذه المسلسلات والأفلام تقدم لهم البطل الخارق، والمرأه البريئه أو السيله والطفل السوى وغير السوى ... الخ. أن العديد من القيم والإتجاهات وأنماط السلوك يستطيع التلفاز أن يبثها فى عقول الصغار من خلال نصف ساعه لمسلل أو فيلم كرتون، ومن هنا فان ما تقوم به الأسره او المدرسه فى شهور يقوم به التلفاز فى لحظه أو نصف ساعه فقط .

فالأطفال يقضون قدراً كبيراً من الوقت فى مشاهدة التلفاز، وعلى الرغم من صعوبة معرفة الوقت الذى يمضونه فى ذلك بالضبط، إلا أنه قدر أن

الطفل الذى يبلغ الثالثه من عمره، متوسط مشاهدته للتلفاز هو خمسة وأربعون دقيقه فى كل يوم من أيام الأسبوع. ويزداد هذه الرقم إلى ساعتين يوميا عند سن الخامسة، وترتفع الى معدل ثلاث ساعات يوميا بين الصغين الخامس والثامن. (٣٥)

وتتجه البرامج المفضله عند الأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسه لأن تكون تلك البرامج المتعلقة بالحيوانات وشخصيات الكارتون والعرائس، وتتسع إهتمامات الأطفال خلال السنوات الدراسيه الأولى لتشمل ليس فحسب على المغامرات الموجهه نحو الطفل والقصة العلمية ولكن أيضا إلى المواقف الفكاهيه المتعلقة بأنماط القيم والسلوك فى الأسره .

من خلال ماسبق تثار العديد من التساؤلات حول تأثير جهاز التلفاز فى التنشئة الاجتماعيه . ولعل أهم هذه التساؤلات: ماهى التأثيرات التى تفرضها المشاهده على الأطفال؟ وكيف تحدث تلك التأثيرات؟ هل هى محتويات البرامج التى تقدم؟ وكميه الوقت الذى ينقضى أو يمر فى المشاهده؟ هل يهدم التلفاز تأثير الآباء؟ هل يهدم تأثير المدرسه؟ هل يجعل الأطفال غير اجتماعيين؟ هل يؤثر على الأطفال فى تغير نمط سلوكهم وإتجاهاتهم؟ هل هذا الجهاز يخرب ماتقوم به المؤسسات والمجالات الأخرى للتنشئة الاجتماعيه؟ أم يساعد ويعاون تلك المؤسسات ولكن دون تخطيط أو تنسيق؟ هذه وغيرها اسئله كثيره تثار عند مناقشة دور التلفاز على عملية التنشئة الاجتماعيه .

وبخصوص التساؤل المتعلق بالعلاقه بين مايقوم به الآباء - الأسرة - والتلفاز كشفت إحدى الدراسات المسحية لإتجاهات ٢٥٠٠ شخص. أن الآباء الذين لهم اطفال تحت سن الخامسة عشره - كل من الامهات والآباء - كانوا أكثر عرضه من الأفراد المتزوجين بدون أطفال صغار أو من الافراد العزاب؛

فى الإعتقاد بأن الاطفال كانوا أحسن حالا مع وجود جهاز التلفاز أكثر من عدم وجوده وان محاسن الجهاز فاقت مساوئه. (٣٦)

والآباء يعترضون على أوجه معينة من محتويات البرامج التى تتجه غالبيتها بشده نحو أوصاف وأعمال العنف؛ بل وحتى يعارضون بدرجة أشد الإرتباط المتزايد للأطفال مع الوسيله. ويشكو الآباء من صعوبة جعل الأبناء يقومون بعمل أشياء سهله ينبغى أن يعملوها، مثل تناول الوجبات؛ او المساعدة فى شئون المنزل، أو عمل الواجبات المدرسية.

ولعل أهم النتائج التى توصلت اليها بحوث فيليبور شرام W. Scharmm فيما يتعلق بالإتجاهات العامه نحو جهاز التلفاز ما يلى:

- من المحتمل أن الاطفال يتعلموا أكثر من التلفاز قبل أن يتعلموا القراءة بطريقه حسنه، بمعنى أن التلفاز ربما يساعدهم على التعلم بشكل عام.
- يبدو أن كلاً من الأطفال الأذكيا جداً أو الأغبياء جداً قد إستفادوا فائده كبرى فى التعلم عن الاطفال متوسطى الذكاء.
- نشأ أغلب التعلم عن طريق التلفاز من برامج الترفيه أكثر من تلك البرامج الإعلاميه.
- بالرغم من أن التلفاز يبدو مساعدا للأطفال من «بدايه أسرع» فى التعلم المدرسى أكثر مما لو لم يكن التلفاز متاحا، والأداء المتحصل كان مؤقتا، وتوصلت دراسه انجليزيه الى نفس هذه النتيجة (٣٣).

أيا كان الأمر، فإن لجهاز التلفاز دور رئيسى وأساسى فى عمليه التنشئه الاجتماعيه، وهو يحتل مكانه وأهميه ربما تفوق مكانه وأهميه كل من الأسره والمدرسه وجماعة الرفاق. ولذلك فإنه من الضرورى وجود عمليه للتنظيم والتنسيق بين كل من هذه المجالات الأربعه، ولا سيما الاسره

والمدرسه، حيث يمكن التحكم فيهما وتوجيه أطر عامه تحكم حركتهم فى  
عملية التنشئة الاجتماعيه. أن التناغم أمر هام للغاية بين هذه الآليات.  
فيجب أن تستكمل المدرسه ماتقوم به الاسره، وأن يستكمل جهاز التلفاز  
خصوصا، والرسائل الاعلامية الجماهيريه عموما ولأن التنسيق وفق خطط  
وبرامج لها أهدافها الاجرائيه، ويمكن أن ترشد وتوجه الأسره فى تنشئتها  
للأطفال، ويمكن ان تشكل إطاراً عاماً لعمل المدرسه فى هذا الصدد، ويأتى  
دور وسائل الإتصال الجماهيريه لكى تنظم هذه العمليه فى منظومه معرفيه  
كامله ذات توجهات محدده، وذات أهداف واضحه يمكن أن تبث للأطفال  
من خلال الماده الإعلاميه التى تقدم سواء أكانت مسموعه أو مقروءه أو  
مرئيه - من هنا يتم التضافر والتناسق بين توجهات كل من المؤسسات  
المعنيه بالتنشئه الاجتماعيه، حتى ينشئ الطفل بعيداً عن القلق والتوتر  
والإنفصال بين ما يتعلمه ويعرفه فى الأسرة، وما يتعلمه ويعرفه فى المدرسه،  
وما يبث إليه من خلال وسائل الأتصال الجماهيريه. (٣٨)

## مراجع الفصل الثانى

- (١) أوسيبوف، أصول علم الاجتماع، (موسكو، دار التقدم، ١٩٩٠) ص ص ١١٧-١١٩
- (٢) محمد سعيد فرح، الطفولة والثقافة والمجتمع، (الاسكندرية، منشأ المعارف ١٩٨٠)، ص ص ٤٣ - ٥٥ .
- (٣) فريدريك الكين وجيرالد هاندل، الطفل والمجتمع - عملية التنشئة الاجتماعية - ترجمه: محمد سمير حسانين (طنطا، مؤسسه سعيد للطباعه، ١٩٧٦)، ص ص ١-٧ .
- (٤) المرجع السابق، ص ٧
- محمد عاطف غيث، دراسات فى علم الاجتماع التطبيقى، (الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٢)، ص ص ١٣٠-١٣٧ .
- (٥) Mayer, philip, Socialization and Social Anthropology an Introduction In: *Socialization, The Approach from Social Anthropology. A.S.A Monographs & Mayers* (ed) (London, Tavistock Pub, 1970)., p. 4.
- (٦) زكى محمد اسماعيل، انثروبولوجيا الترييه (الاسكندرية، الهيئه العامه للكتاب، ١٩٨٠) ص ١٢٢ .
- Musgrave, P.W. *The Sociology of Education*, (London, Mothuen and co. Ltd. 1972), pp. 16-17.
- (٨) زكى محمد اسماعيل، انثروبولوجيا الترييه، مرجع سابق، ص ١٢٤ .
- (٩) New Comb, *Social Psychology*, (London, Tavistock pub. 1952), pp. 475-478.

Kluckhohn, C., "Culture and Behavior". In *Hand Book of Psychology*, G. Lindzy (ed) Vol 11 (N. Y. 1954), pp. 920-965.

(١١) زكى محمد اسماعيل، مرجع سابق ص ١٢٦ .

Spincer, p. *The Function of Ritual in the Socialization of the somburu Moron* In: Socialization the approach from Social Anthropology, (Ibid) pp. 127-160.

(١٣) أوسيوف، المرجع السابق، ص ١٢٠ .

(١٤) فاخر عاقل، معالم العربيه، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ص ٢٣-٢٤ .

(١٥) أوسيوف، مرجع سابق، ص ١٢١ .

(١٦) محمد لبيب النجى، الأسس الإجتماعيه للتربيه، (بيروت، دار النهضة العربيه، ١٩٨١)، ص ص ٣٨ - ٤٢ .

(١٧) خضير سعود الخضير، المرشد التربوى لمعلمات رياض الأطفال، (الرياض، مكتب التربيه العربى لدول الخليج، ١٩٨٦)، ص ص ٤٣ - ٤٦ .

(١٨) منير المرسى سرحان، فى إجتماعيات التربيه، (بيروت دار النهضة العربيه، ١٩٨١)، ص ١٢٠ .

(١٩) فريدريك الكين وجير الدهاندل، الطفل والمجتمع، مرجع سابق، ص ص ٩-٣٠ .

- K. Davis, *Human Society*, (N.Y. Macmillan, 1948), pp. 200-210.

- سناء الخولى، مبادئ علم الاجتماع، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٠)، ص ١٣٢-١٣٤.

(٢٠) تركى رابع، أصول التربيّه والتعليم، (الجزائر، والمؤسسه الوطنيه للكتاب، ١٩٩٠)، ص ١٦٨ - ١٧٠.

- فريدرك الكين وجيرالد هاندل، مرجع سابق، ص ١٢٣-١٣٦.

- سناء الخولى، مرجع سابق، ص ١٣٤-١٣٧.

(٢١) محمد احمد كريم، التطبيع الاجتماعى، (جامعه ام القرى، سلسله الدراسات والبحوث التربويه، ١٩٨٤)، ص ٢٣.

(٢٢) المرجع السابق، ص ٢٣.

(٢٣) M. Farmer, *The Family*, (London, Longman, 1969).

نقلا من محمد أحمد كريم، ص ٢٤

J. E. Brophy, *Mothers as teachers of their own preschool children: The Influence of Socioeconomic status and task structure on teaching: specificity, child Development*, 1970. pp. 79-94.

(٢٥) حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقه، (القاهره، عالم الكتب، ١٩٧٧)، ص ١٥٠-١٥٣.

(٢٦) حامد عمار، من قضايا الازمه التربويه - وجهه نظر- (القاهره، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢)، ص ٦٨.

(٢٧) فريدرك الكين وجيرالد هاندل، مرجع سابق، ص ١٥٨ - ١٦٠.

(٢٨) محمد أحمد كريم، مرجع سابق، ص ٣٤.



- (٢٩) فريدريك الكين وجيرالد هاندل، مرجع سابق، ص ١٥٨ - ١٦٣ .
- (٣٠) محمد احمد كريم، مرجع سابق، ص ٢٩ .
- L. Stenhouse, Culture and Education, (Nelson Uni., N. Y. (٣١)  
1971), pp. 2-5.
- (٣٢) محمد احمد كريم، مرجع سابق، ص ٣١ .
- (٣٣) تركي رابع، مرجع سابق، ص ١٨١ .
- (٣٤) شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣) ص ص، ١٨-٢٠ .
- Wibur Scharmm, and others, *Television in the lives of our children*, (London, Standford Uni., press, 1961), pp. 30-31.
- Gary A. Steiner, *The People look at television*, (N. Y. Knoph, (٣٦)  
1963), pp. 80-85.
- Wibur Scharmm, and others, *op. cit.*, pp. 96-100. (٣٧)
- (٣٨) شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، مرجع سابق، ص ص  
٣٠-٢٥ .

## الفصل الثالث

---

# التربية والتغير الثقافي



## الفصل الثالث

### التربية والتغير الثقافى

#### مقدمة :

ترتبط التربية أشد الارتباط بالتغيرات الحادثة فى المجتمع على كافة الأصعدة . وهذا الارتباط يعود إلى أن التربية تعد أداة التغيير المطلوب فى المجتمع، بوصفها ناقلة وحاملة للتراث الثقافى والإرث الإجتماعى فى المجتمع . وما من مجتمع إنسانى إلا ويمر بحالات من التبدل والتغير الثقافى والإجتماعى، ولعل نظرة سريعة وفاحصة على تطور المجتمع الإنسانى تدلنا على ذلك بشكل واضح وجلى . فانتقال المجتمعات الإنسانية من حالة البداوة إلى حالة التحضر، وكذلك إنتقالها من حالة الزراعة إلى حالة الصناعة، كلها شواهد أكيدة على تـغير بنية المجتمع الإنسانى .

وفى هذا الفصل سنتعرض بالدراسة والتحليل لدور التربية فى التغير الثقافى والإجتماعى الحادث فى المجتمع . وذلك سوف يتطلب منا - ضمن مايتطلب - التعرض لفك طلاسم المصطلحات والتعريفات المعقدة لكل من الثقافة، والحضارة، والمدنية والتغير، والتقدم والنمو الإجتماعى والثقافى، لأنه بدون فهم واعى وعميق لدلالة تلك المصطلحات والمفاهيم غير المتفق عليها فى مجال الدراسات الإنسانية والإجتماعية يصعب علينا تفسير وفهم الدلالات العديدة والروابط العميقة التى تربط التربية بعمليات التغير الثقافى والإجتماعى .

والشئ الذى نريد أن نؤكد عليه منذ البداية أن رؤيتنا وإتجاه تحليلنا يأخذ منحى سوسيو تربوى على إعتبار أن التربية هى هدفنا وغايتنا فى التحليل الأخير، وعلى إعتبار أن العلاقة بين التربية كأحد الأنظمة الإجتماعية الفرعية فى المجتمع، والمجتمع الكبير، علاقة جدلية بطبيعتها وفحواها ..

فالتربية تعكس آليات البنية الإجتماعية فى كليتها، وأن آليات البنية الإجتماعية بتضاريسها المتباينة تنعكس فى التربية . فالتربية والمجتمع صنوان .

### أولاً : إشكالية التعريف

لعله من المستقر فى الأدبيات الإجتماعية والإنسانية غياب وحدة مفاهيمية لتحديد المصطلحات المستخدمة فى مجال الدراسات الإجتماعية، فالتعريفات والمصطلحات تتباين بتباين المشتغلين بالعلوم الإجتماعية وكذلك تتباين بتباين الأطر الفكرية والمعرفية والايديولوجيات التى ينتسبون إليها، كما أنها تتباين أيضاً بتباين واختلاف الزمان والمكان، وظلت هذه القضية هى العقبة الرئيسية فى مجال الإتفاق على تحديد مفاهيم المصطلحات. ولكن ذلك لاينفى فى ذات الوقت وجود أطر عامة ومفاهيم شاملة، يكاد يجمع عليها كافة المشتغلين بالعلوم الإنسانية والإجتماعية .

ونحن هنا سنتعرض للعديد من المفاهيم الكبرى مثل: الثقافة، الحضارة، المدنية . وهى ثلاثة مفاهيم أساسية وجوهرية فى الدراسات الإجتماعية والإنسانية عامة . وسنحاول قدر المستطاع تحديد الأطر المفاهيمية لها، بغية الوصول الى فهم شامل للعلاقة الجدلية بين التربية والتغير الثقافى والإجتماعى . وإذا كنا قد تعرضنا فيما سبق لمفاهيم التربية، فإنه من الواجب الآن إستكمال ذلك بشرح وتفسير هذه المفاهيم الثلاثة الأساسية .

### ١ - الثقافة :

مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم تداولاً وشيوعاً، ولكنه فى نفس الوقت من أكثرها غموضاً وتلونا . وهو كذلك من المفاهيم القليلة التى لم يتم الإتفاق عليها بعد . ولكن فى البداية هنا أود أن أشير إلى معنيين لا أعتقد أن هناك إختلاف حولهما . المعنى الأول : هى الثقافة بمعناها العام، ويدل ذلك على

العادات والتقاليد والأعراف والقيم وأنماط السلوك وإتجاهات التفكير والفكر والمنتجات المادية، وهذا المعنى ينطبق على كل جماعة إنسانية، وكل شعب من الشعوب بصرف النظر عن درجة تقدمه أو تخلفه، تحضره أو بداوته.

أما المعنى الثانى: الثقافة بمعناها الخاص، وهو الذى يدل على النواتج الأدبية الرفيعة فى مجال القصة، والشعر، والنثر، والموسيقى، والفنون التشكيلية وغيرها، ونحن هنا فى هذا الفصل لانعالج الثقافة بالمعنى الثانى الخاص. ولكننا نعالجها فى إطار المعنى الأول العام، وهذه نقطة منهجية كان لابد من إيضاحها قبل الشروع فى تناول مفهوم الثقافة.

إن التعاريف التى اقترحت للثقافة فى المائة سنة الأخيرة على الأقل، بلغت حدًا من التنوع يصعب معه الإتفاق على تعريف جامع مانع. وإذا كان «كروبير Krober، و«كلوكهون Kluckhohn، - عالما الانثروبولوجيا الأمريكان - قد صنفا قبل ربع قرن مالا يقل عن ١٦٠ تعريفا للثقافة، فإن التفرعات التى تبلورت بعد ذلك تزيد ولاشك فى عدد هذه التعاريف المقترحة. أمام هذا لا يستغرب، إذا، أن يكون من بين الأعمال الأكاديمية بحوث ودراسات تنحصر فى تتبع المغامرة التاريخية لكلمة ثقافة، مبينه كيف أصبحت هذه الكلمة ضحية النجاح الذى حظيت به ولا يستغرب ايضا أن يكتب «إدجار موران E. Morin، بعد مرور قرن ونيف على أول تعرف أنثربولوجى معروف للثقافة: «الثقافة بداهة خاطئة، كلمة تبدو وكأنها كلمة، ثابتة، حازمة، الحال إنها كلمة فخ، خاوية، منومة، ملغمة، خائنة .... الواقع أن مفهوم الثقافة ليس أقل غموضا وتشككا وتعدداً فى علوم الإنسان منه فى التعبير اليومي»<sup>(١)</sup>.

اكتسبت كلمة «ثقافة Culture، معناها الفكرى فى أوربا فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر. فالكلمة الفرنسية كانت تعنى فى القرون

الوسطى «الطقوس الدينية، ولم تعبر عن فلاحه الأرض، إلا فى القرن السابع عشر. أما فى القرن الثامن عشر فقد عبرت عن التكوين الفكرى عموما وعن التقدم الفكرى للشخص خاصة، وعما يتطلبه ذلك من عمل وما ينتج عنه من تطبيقات. هذا هو المعنى الموجود فى المعاجم الكلاسيكية. ولكن انتقال الكلمة إلى الإلمانية فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر اكسبها لأول مرة - قبل رجوعها إلى فرنسا - مضمونا جماعيا، فقد أصبحت تدل خاصة على التقدم الفكرى الذى يتحصل عليه الشخص أو الجماعات الإنسانية بصفة عامة، اكتسبت كلمة الشخص أو الجماعات الإنسانية بصفة عامة، أكتسبت كلمة ثقافة هذا المضمون فى ألمانيا موازاة لتصور عام لتاريخ البشرية أعتبرت فيه درجات التقدم الفكرى معيارا أساسيا للتمييز بين مراحل تطوره<sup>(٢)</sup>. أما الجانب المادى فى حياة الأشخاص والمجتمعات فقد أفردت له الألمانية كلمة «حضارة» Civilisation.

والمعنى اللغوى الذى تدل عليه كلمة الثقافة هو: التهذيب والصقل، فالرمح المثقف هو الرمح المقوم المصقول. أما فى العصر الحديث فقد استخدمت كلمة الثقافة فى معناها الفكرى الحضارى الذى نفهمه منها الآن. فالمعنى المادى البسيط أصبح أصلا لكل ماتعنيه هذه الكلمة من مفهوم عريض يشمل كل ما يهذب النفس الإنسانية من الوان الفكر والفن والأدب.

أما الثقافة إصطلاحا فهى: ذلك النسيج الكلى المعقد، من الأفكار والمعتقدات، والعادات والتقاليد، والإتجاهات، والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل ما يبنى عليها من تجديدات أو إبتكارات أو وسائل فى حياة الناس مما ينشأ فى ظله كل عضو من أعضاء الجماعة الإنسانية<sup>(٣)</sup>.

فالثقافة بإيجاز هى: ذلك الجزء من بيئة الإنسان الذى صنعه بنفسه وهذبة بخبرته وتجاريه. وهى تعنى مجموع التراث الإجتماعى لبنى

الإنسان . والثقافة بهذا المعنى تشمل على جميع ما ورثناه من خبرة أسلافنا بما فى ذلك أساليب العمل لكسب العيش والالعب التى يمارسها الناس، وعلمهم وفنونهم وآدابهم والنظام الإجتماعى الذى يسيرون عليه وجميع ما يستخدمونه من وسائل وأدوات ..الخ<sup>(٤)</sup> .

والثقافة كما يعرفها «تايلور» Tylor، هى: ذلك الكل المعقد الذى يشتمل على المعرفة والعقيدة والفن والإخلاقيات والقانون والعادات والقدرات الأخرى التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع .. وأهم نقطة فى تعريف تايلور للثقافة أنها تشتمل على (القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع)<sup>(٥)</sup> . الأمر الذى يجعل أهم عامل فى هذا الإكتساب هو القدرة على التعلم من الجماعة .

ولما كان سلوك الكائنات يتحدد بطريقتين، الأولى: من خلال الوراثة . والثانى من خلال التعلم من الجماعة، وفى حالة الإنسان تسهم الوراثة بسلوك مثل الرضاعة والإبتلاع، بينما يكون سلوك آخر مثل تعلم لغة، أو قيادة سيارة متعلما من الآخر. هذا إلى أن العمليات المتضمنة فى اكتساب هذين النمطين من السلوك مختلفة أساسا . فالأول عبارة عن العملية البيولوجية للانتقال عن طريق البويضة المخصبة، والثانى عبارة عن العملية السيكولوجية والإجتماعية التى تشتمل على الانتقال عن طريق نسق من وسائل الإتصال يقوم على قدرة الإنسان على التعلم<sup>(٦)</sup> .

والسلوك الذى ينتقل عن طريق التعلم من جيل إلى جيل يسمى «الثقافة»، ويمكن أن نتلمس البدايات الأولى للتعلم الإجتماعى والثقافى فى العالم الحيوانى، ولكن عدم وجود الكلام عند الأنواع الراقية من القرده، يقيد بشكل ملحوظ القدرة على الإكتساب ويقل من درجته . ولذلك فالإنسان وحده هو الذى له ثقافة .



ولم تكن للإنسان دائما ثقافة معقدة كما هي له الآن. فالثقافة تؤثر فيه بطرق متعددة، وهي تتكون من المخترعات أو السمات الثقافية المتكاملة في نسق على درجات متفاوتة من الارتباط بين الأجزاء. وهناك تصنيف مفيد لهذه الأجزاء في ضوء مايسميه «أجبرن ونيمكوف، الثقافة المادية Material Culture، والثقافة اللامادية Immaterial Culture».

وبناء على ماسبق فإن الثقافة يتعلمها الأشخاص وتنتقل من جيل إلى آخر من خلال عمليتي التفاعل الإجتماعى والتطبيع الإجتماعى، وللثقافة طبيعة فكرية، وإن كان بعضها مادية وتدعمها مجموعه من القيم الثقافية والمعايير الإجتماعية. وهي تشبع الحاجات البيولوجية الرئيسية للإنسان، كما إنها تنقسم بالمرونة والتأقلم مع الظروف الإجتماعية المتغيرة<sup>(٨)</sup>.

من خلال ماسبق يتضح لنا أن هناك شبه إجماع على تعريف الثقافة بوصفها: جميع طرائق الحياة التى طورها الناس فى المجتمع. وتعنى بلفظ «ثقافة معينة particular Culture، طريقة الحياة المشتركة برمتها لدى شعب بالذات، متضمنة طرقهم فى التفكير والتصرف، والشعور التى يعبر عنها مثلا فى الدين والقانون واللغة والفن والعرف. وكذلك فى المنتجات المادية مثل المنازل والملابس والأدوات، من وجهة نظر أخرى. فإننا قد نتناول الثقافة كسلوك متعلم مشترك (أفكار وتصرفات ومشاعر) لدى شعب معين مضافا إليه منتجاتهم المصنوعة. ونحن هنا نعى بكلمة «متعلم، أن هذا السلوك ينتقل بطريقة إجتماعية وليس بطريقة وراثية. ونعنى بأنه مشترك إنه يمارس إما بواسطة كل الشعوب أو جزء منه<sup>(٩)</sup>.

أما «ماكيفروبيدج، فقد عرفا الثقافة: بأنها مضمار القيم النهائية التى يجب على البشر أن يفسروا العالم بأسره فى ضوءها. بما فى ذلك وسائلهم الخاصة والأساليب الفنية والقوة فى ضوء قيمهم. ولكل شعب ولكل عصر

طرقه التى تميزه فى النظر إلى الأشياء والمواقف والإتجاهات الخاصة بغض النظر عما قد يوجد من تباين فيما بينها، وعما لكل عصر من فلسفات وصيغ للتفكير. ذلك أن القوى التى نستخدمها والطريقة التى نستخدم بها تلك القوى والمخترعات التى نستخدمها والإتجاهات التى تستخدم فيها الوسائل التى نجتمعها وصيغ استغلالها لا يمكن أن تفلت من تأثير المعتقدات ومستويات وأنماط العصر<sup>(١٠)</sup>.

من خلال ماسبق عرضه من مفاهيم وتعاريف للثقافة، نستطيع أن نجمل تلك المفاهيم والتعاريف فيما يلى<sup>(١١)</sup>:

أ- إن الثقافة هى ذلك الكل المركب والمعقد، الذى يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والقيم والقانون والعادات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع ويشمل ذلك الجانب المادى والجانب غير المادى.

ب- الثقافة تنظيم يشمل مظاهر الافعال وأشياء وأفكار ومشاعر يعبر عنها الإنسان عن طريق الرموز بفضل اللغة التى يتفاعل بها. وبهذه الصفة الرمزية أصبح من اليسير إنتقال الثقافة من إنسان إلى إنسان ومن جيل إلى جيل.

ج- الثقافة مكتسبة. حيث هى المصطلح الإجتماعى للسلوك المكتسب المتعلم، أى السلوك الذى لا يوجد عند الميلاد، والذى لا يتحدد بعوامل فطرية مثل سلوك: الزنابير أو النحل، وإنما هو السلوك الذى يتعلمه كل جيل جديد فى جماعة من الأفراد. فجوهر الثقافة عند الإنسان هو التعلم تميزا لها عن الصفات الموروثة. وتأكيدا على قدرة الإنسان على التعلم.

د- الثقافة عقلية، فهى تتكون من السلوك المكتسب والفكر المكتسب عند الأفراد فى المجتمع، هذا الفكر الذى يتمثل فى المثل والمعانى العقلية والفنية والإجتماعية وفى الأنظمة والمعتقدات التى يتمسك بها هؤلاء

الأفراد. فالثقافة هي نتاج المجتمع، ونتاج الحركة الإجتماعية والقوى الإجتماعية فيه بصراعاتها المختلفة.

هـ- الثقافة تنظم يقوم على التفاعل الإجتماعى بين الأفراد، ووظيفتها توجيه سلوك هؤلاء الأفراد، فهي إذ تنبع من هذا التفاعل الإجتماعى وتصبح فى نفس الوقت جزءا هاما فى شخصيات الأفراد. وهذا المفهوم يرتكن إلى العلاقة الجوهرية والجدلية بين الأفراد والمجتمع أو الإنسان والمجتمع.

و- الثقافة كيان فوق عضوى. بمعنى إنها توجد مستقلة عن وجود أى فرد من الأفراد، على الرغم من إنها تستمر بهم وبواسطتهم. واللغة مثلاً تعبر عن هذه الصفة غير العضوية، إذ أنها لا تعتمد فى وجودها وإستمرارها على فرد بعينه أو مجموعة من الأفراد فى المجتمع.

ز- الثقافة تتكون من أنماط صريحة للسلوك وأخرى ضمنية، وهذه وتلك يكتسبها الإنسان وينقلها عن طريق استخدامه للرموز، وجوهر الثقافة هي هذه الأفكار التى يستخدمها أفراد المجتمع ويختارونها من تراثهم الماضى والتى يحملونها بقيم معينة.

ولما كان ذلك كذلك، فإن الثقافة فى جوهرها هي شكل الحياة الإنسانية كما يرسمها البشر الذين يعيشون تلك الحياة، بما فيها من معتقدات وأساليب للفكر وغيرها. أن الثقافة هي الحياة كما يمارسها الناس فى زمان معين ومكان معين. والقيمة الهامة والتى تعنينا هنا، هي قابلية تلك الثقافة للتعلم، وهذا هو الجانب التربوى الذى نعطينه إهتماما خاصا، فهي نقل الأثر الإجتماعى من جيل إلى آخر عن طريق التربية الرسمية - النظامية - والتربية اللارسمية - اللانظامية - وتبقى أماننا قضية هامة، هي العلاقة بين الثقافة والحضارة والمدنية.

## ٢- الثقافة والحضارة:

إذا كانت كلمة حضارة الفرنسية Civilisation قد ظهرت تقريبا في نفس الفترة التي ظهرت فيها كلمة ثقافة بمعناها الفكرى، إذ هي استعملت لأول مرة في كتاب صدر عام ١٧٦٦ رغم وجود الاشتقاقيين: حضر civiliser ومتحضر civilise ابتداء من القرن السادس عشر. وإذا كان هذا الإستعمال الفرنسى يشمل مختلف أبعاد التقدم، فكرية كانت أو مادية، فإن التصور الإلمانى إجمالا طغت عليه - وخاصة عن طريق الرومنسيين - نزعة واضحة إلى التميز تقيما بين الثقافة بمعناها الروحى والفكرى والعلمى، وبين الحضارة بمعناها المادى. هذا التميز «بقي بصفة ملحّة في الفكر الألمانى. وهو يوافق ما الفتته عبقرية هذا الفكر من فصل بين الروح والطبيعة»<sup>(١٢)</sup> وقد أدى هذا مع منتصف القرن التاسع عشر إلى تدرجية تمر بالإنسان من إنسان متحضر civilise إلى إنسان مثقف Cultive فإلى إنسان مكون farme.

على أن هذا التميز لا يعبر عنه دائما بنفس الحدة في الأدبيات الألمانية. ففي حين يعتبر «توماس مان T. Mann، مثلا أن الثقافة تعنى بالروحانية الحقيقية، وتعنى الحضارة المكننة، وفي حين يرى المؤرخ «مومسن Mommsen، إنه: «من واجب الإنسان اليوم أن لا يترك الحضارة تحطم الثقافة والتقنية تحطم الكائن الإنسانى، ويفرق مبتدع صيغة «سوسيولوجية الثقافة، «الفريد فيبر A. Weber، بين الحضارة (على إنها جملة المعارف النظرية والتطبيقية غير الشخصية وبالتالي تلك التى يعترف إنسانياً بصلاحياتها ويمكن تناقلها)، وبين الثقافة (على إنها جملة من العناصر الروحية والمشاعر والمثل المشتركة التى ترتبط فى خصوصيتها بمجموعة وزمن معينين)<sup>(١٣)</sup>.

هذه المقابلة هي أكثر المقابلات إستعمالا. ولكن الإستعمال عرف مقابلات - مداخلات - أخرى منها مثلا<sup>(١٤)</sup>:

١- ما يكتفى بقلب المقابلة الأولى بحيث تصبح الثقافة: جملة الوسائل الجماعية المستعملة فى التغلب على الوسط الطبيعى (ال عمران والتكنولوجيا وتطبيقاتها...الخ)، وتصبح الحضارة جملة الوسائل التى يستعملها الإنسان للسيطرة على ذاته، ولتطوير نفسه روحيا وفكريا.

٢- ومنها ما يجعل من الثقافة جزءاً من حضارة أعم جغرافيا فيحصر الثقافة على مجتمع معين، ويجعل من الحضارة جملة الثقافات التى توجد بينها روابط معينة، وحسب هذا الإستعمال تكون هناك مثلاً: ثقافة مصرية، وقطرية، وسورية، وعراقية... وحضارة عربية.

٣- ومنها ما تطفى عليه النزعة التطورية فيخصص الحضارة لمرحلة متقدمة من وجهات مختلفة تقدماً لانتضمينه - ضرورة - كلمة ثقافة، وهذا الإستعمال معروف فى البلدان العربية. فأكثر إستعمالات كلمة حضارة تكون فى الحديث عن الحضارة الغربية المعاصرة أو عن الحضارة العربية الإسلامية فى التاريخ.....

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نعقد مقارنة بين مفهوم كل من الحضارة والثقافة، وذلك سعياً نحو تحديد مفهوم المدنية، وذلك على الرغم من أن مفهوم الحضارة والثقافة مفهومان متشابهان تشابكاً قوياً لدرجة إنه يصعب علينا التمييز بينهما بشكل قاطع وحاد على المستوى الإجرائى، ولكننا على أية حال سوف نستعين بما أجراه «ماكيفر وبيدج» من تفرقة بين كل من المصطلحين، حيث لخصهما فيما يلى<sup>(١٥)</sup>:

أ- للحضارة دون الثقافة معيار دقيق للقياس: تخضع الحضارة أو النظام النفعى لمعايير الفعلية. فعند مقارنة نتائج الحضارة وعملياتها نستطيع أن ننسب إليها التفوق أو الإنحطاط فى نفس الوقت. أما الجانب الثقافى فهو الذى يثير دائماً مشكلة القيم النهائية التى لا يمكن أن نفصل فيها

فصلا حاسما. ونفس الشيء يصدق على منجزات الثقافة... لأنه لا توجد أداة للقياس نستطيع أن نقيسها بها. وتختلف العصور المتباينة والمجموعات المتباينة فيما يصدره من أحكام بصدها.

ب- الحضارة فى تقدم مستمر خلافا للثقافة: فأى إنجاز حضارى يتم إستغلاله بوجه عام وتدخل عليه التحسينات فى تقدم من قوة إلى قوة إلى أن يبطل أو يصبح غير ذى موضوع بظهور إختراع جديد. فمنجزات الحضارة تندثر بالتقدم التكنولوجى. وهذا بخلاف المنجزات الثقافية التى لا تودى بصفة مؤكدة إلى منجزات أعلى أو معدلة. فمذ أن أخترع الإنسان السيارة ووسائل الانتقال فى تقدم مستمر ولكن ذلك لا يتم فى المنجزات الثقافية، لأننا لا نستطيع أن نقرر نفس الشيء بصدد مسرحياتنا وأشعارنا وفنوننا وآدابنا. فالثقافة عرضة للتقهقر والتقدم فى نفس الوقت أما الحضارة فهى فى تقدم مستمر.

ج- أن الحضارة خلافا للثقافة تتقدم بدون مجهود، حيث يتم نقل الثقافة فى نطاق المجتمع وفق مبدأ مختلف عن ذلك الذى يحدد نقل الحضارة. ذلك أن الحضارة لا تنتقل إلا عبر عقول متشابهة، فليس هناك شخص ممن لم يحظوا بالثقافة الفنية يستطيع أن يقدر قيمة الفن، كما لا يستطيع الشخص الإستمتاع بالموسيقى إلا إذا كانت له أذن موسيقية. أما الحضارة فهى لا تتطلب ذلك حيث نستطيع أن نستمع بنتائجها دون أن نشارك فى المقدرة التى أوجدتها.

د- أن الحضارة خلافا للثقافة تستعار بدون تغيير:، فنقل العناصر الثقافية من إحدى المناطق بالمجتمع الى منطقة أخرى يختلف على نفس النحو فى إعتبارات هامة عن نقل العناصر النفعية أو «استعارتها، فتوافر الوسائل المناسبة للإتصال ينشر أى تحسن فى أجهزة الحياة بسرعة. والواقع

أنه مع التطور الحديث فى وسائل الإتصال يحتل نظام حضارى وحيد مسرح الحياة، ويهيمن على كل الكرة الأرضية تقريبا. ولاشك أن سيطرة وهيمنة النظام الرأسمالى العالمى على العالم شرقا وغربه لهو دليل واضح على ذلك. فالجانب المادى من الحضارة الغربية يسود العالم وينتفع به وذلك دون أى تغيير يذكر.

### ٣- الثقافة والحضارة والمدنية:

من خلال عرضنا السابق للثقافة والحضارة، نستطيع أن نقول أن كلمة ثقافة دالة على الجانب الفكرى من الحضارة، والحضارة على الجانب المادى<sup>(١٦)</sup>. لأن كلمة حضارة، ينبغى أن تكون ترجمة لكلمة civilisation والثقافة ترجمة لكلمة Culture<sup>(١٧)</sup>، والحضارة فى اللغة هى الإقامة فى الحضر، والحضر والحضرة والحضارة، والحضارة (بكسر الحاء وبفتحها أحيانا)، هى خلاف البادية. وتبدى الحضرى أقام فى البادية، وتحضر البدوى أقام فى الحاضرة<sup>(١٨)</sup> والمدرك الحضر، ومدرك الرجل قريته وبلدته، وينمو مدراء هم اصل الحضر<sup>(١٩)</sup>.

أما الثقافة - كما سبق أن أوضحنا - فهى فى اللغة مصدر الفعل الثلاثى (ثَقَّفَ)، فالثقافة بكسر الثاء تعنى الحذق والفطنة والنشاط، والصفات من الفعل ثقف هى: ثقف، وثقف، وثقيف. وثقف الرمح تثقيفا، ساواه وعدله، والصفة من الفعل المضعف مثقف، ومثقف<sup>(٢٠)</sup>. وهى مانستعمله الآن. والواقع أن الاستعمال هو الذى يحدد معنى الكلمة، فكم من كلمة أستبدلت حالا بحال فى حياتها، وانتقلت الى معان مختلفة، بل إن هناك كلمات تدل على الشيء وضده فى طبيعتها، ولايفرق بين الضدين إلا الإستعمال وسياق المعنى<sup>(٢١)</sup>.

والثقافة مهما يكن من أمر اشتقاقها، فإنها اصططغت فى اللغة العربية

المعاصرة بصيغة خاصة. فهي تدل على المعرفة والتعليم، فنقول: هذا رجل مثقف، أو نقول: إننا نعمل على نشر الثقافة... الخ. بل أن هناك وزارات للثقافة في بلاد العالم أجمع. وما نحسب أن من أعمالها الدلالات العلمية لكلمة Culture بالمعنى الفنى. ومن الحق أن نقرر أن هذا الالتباس قائم فى اللغات الأوروبية نفسها فى استعمال كلمة culture، ولعل ذلك مما دفع الفرنسيين إلى إستبدالها فى كتاباتهم بكلمة المدنية civilisation.

والحضارة فى اللغة تدل على نوع خاص من الحياة، هو الاستقرار والإقامة الدائمة، وليس ضروريا أن يكون ذلك الاستقرار فى مدينه، بل أن الاستقرار نشأ تاريخيا فى قرى صغيرة، ثم تطورت القرى بعد ذلك وتأسعت وجاءت نشأة المدن متأخرة، سواء منها القديمة أو الحديثة. والاستقرار معنى واضح فى إشتقاق كلمة Culture فى اللغات الأوروبية، فهي فى الأصل تدل على الزراعة، وما يزال هذا المعنى متعلقاً بالكلمة، والزراعة هى الاستقرار فى أقدم معانيه. على أن فى تقاليدنا الفكرية إستعمالا خاصا للحضارة، هو ما قصده أبن خلدون فى آثارة المعروف. فهو يقول مثلا: «أن الحضارة غاية العمران، ونهاية لعمره ومؤدية لفساده. ويقول «الحضارة هى التقنين فى الترف، وإستجادة أحواله والكلف بالصنائع التى تؤنق من أصنافه وسائر فنونه» (٢٢).

ومن اليسير أن نرى أن أبن خلدون يعطى هنا حكما تقويميا على الحضارة فيصور السلوك الحضري. ويحكم عليه أخلاقيا، ثم ينتزع منه قانونا كونيا، يقضى بأن الترف الذى ينتج عن الحضارة كصفة لنوع معين من الحياة، ولكننا نريدها، بل نحن نستعملها، إسم دالا دلالة موضوعية على مفهوم معين من نشاط الانسان فى صورة معينة، فى سبيل البقاء والنمو. ومع هذا فإن أبن خلدون، طوع هذه الكلمة وجعلها أداة من أدوات التعبير الإجتماعى.



وقد نلاحظ فى إستعمالنا الحديث والعالى للكلمة، أن كلمة حضارة تستعمل فى معنى كلمة مدنية Civilisation، فنسمع ونقرأ مثلاً: أننا نلحق بركب الحضارة، ومعنى ذلك أننا نريد أن نصطنع كل أسباب القوة الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية، وليس معناه أننا نريد أن نلحق بركب الترف، الذى هو غاية العمران ونهايته. كما كان يرى أبى خلدون، وليس معناه كذلك أننا نريد أن نلحق بمجموعة السلوك والعقائد والنظم والمهارات والقدرات المكتسبة فى المجتمع<sup>(٢٣)</sup>.

أما «المدنية»، فهى فى العربية مصدر صناعى من المدنية، ومدن المدائن مصرّها، والنسبة للإنسان مدنى، وللطائر والحيوان مدنى. والمدنية كما هى فى الإستعمال، ترجمة لكلمة civilisation التى تدل كما رأينا على مرتبة من مراتب الحضارة، أو على صورة من صورها، فهى تعنى مظاهر التقدم التكنولوجى والآلى، التى تمتاز بأنها ذات طبيعة عقلية عامة لا تحدد بصفة محلية كما يقول «الفرد فيبر» أو هى الظواهر الإجتماعية غير ذات الإطار الاجتماعى المعين، التى تعبر المكان والزمان وراء مواطنها الأصلية كما يذهب إليه إميل دور كايم.

ويعنى آخر نستطيع القول أن «المدنية» هى تلك الظواهر القائمة على أسس موضوعية من المعرفة اليقينية، أو على إفتراضات كونية، فيما هو خارج عن نطاق الفكر البشرى والمنطق الإنسانى، فالتطبيقات العلمية والرياضية الصالحة فى كل زمان ومكان هى مدنية. وكذلك الديانات الكبرى تعتبر مدنية، فالطائفة الأولى موضع إجماع عملى تقرر الخبرة إمكانية تجربتها، بتحليلها وتركيبها. والطائفة الثانية موضع إجماع على أنه فوق الخبرة العملية وفوق المقدرة البشرية، فالحضارة تعتبر إلى حد كبير ظاهرة نسبية، أما المدنية فهى ظاهرة مطلقة. وهكذا يمكن أن نقرر أن كل مدنية حضارة، وليست كل حضارة مدنية<sup>(٢٤)</sup>.

وهنا نستطيع أن نقرر التباين بين المدنية والحضارة فيما يلي:

أ- الإنتفاع المباشر بمعطيات البيئة من حيوان ونبات وأنهار عمل حضارى، لأنه يتم على وجوه مختلفة أو فى صور محلية شديدة التنوع. ولكن المدنية تقوم على تأليف وتركيب المعطيات المادية للبيئة فى صورة جديدة، فهى عملية تحويل تقوم كما فى حالة القوانين العلمية على قواعد موضوعية يرتبط فيها الشئ بوظيفته ارتباطا عمليا وثيقا.

ب- العنصر العالمى، إما لأنه مدرك كله كما فى حالة القوانين العلمية أو لأنه غير خاضع للإدراك كما فى حالة الديانات. هو ميزة المدنية، بينما يكون العنصر المحلى هو خصيصة الحضارة.

ج- النسبية فى السلوك هى الحضارة، فإعداد الطعام وتناوله، يمكن أن يتم على صورته كثيرة تختلف من مجتمع إلى آخر، وإلقاء التحية وتقبلها كذلك، يكون بالوان متباينة من الحركات والأقوال. طريقة الزواج مثلا صورة فى المجتمعات الإنسانية كذلك، شديدة الاختلاف والتباين حسب الإطار الثقافى والمرجعى للجماعة الإنسانية.

د- المطلق فى السلوك هو من سمات المدنية، فالسيارة والطائرة أو السينما أو تحضير الأدوية، كل ذلك لا يتم إلا بطريقة واحدة، فلو اختلف شئ من الحركات أو المقادير تعذر استخدام أو تحضير شئ من ذلك.

وأخيرا يمكن القول بأن المدنية هى العنصر الجديد المتطور للحضارة وغاية كل مدنية أن تعود حضارة، والإكتشافات التى تمت فى الماضى كانت مدنية ثم أصبحت حضارة، فالزراعة كانت مدنية بالنسبة للصيد، والتجارة كانت مدنية بالنسبة إلى الزراعة البدائية. الخ. فالمدنية تهدف دائما إلى توسيع النطاق المحلى، وإلى الإمتداد الواسع خارج البيئة. فكل

العمليات الحضارية التى أدت إلى الاختلاط والتبادل خارج البيئة المحلية كانت عمليات مدنية فى جوهرها.

### ثانيا: التغير الثقافى والإجتماعى:

بداية لابد من توضيح العديد من المصطلحات المتداخلة فى فهم التغير الثقافى الشامل والتغير الإجتماعى المحدود. هناك العديد من المفاهيم مثل: التغير، التغيير، التطور، التقدم، النمو، التنمية، وهذه المصطلحات والمفاهيم أساسية فى الوقوف على فهم التغير الثقافى والإجتماعى.

#### ١- التغير والتطور والتقدم والتنمية:

كانت النظريات السوسولوجية الأولى تخلط بين هذه المفاهيم فى بعض الأحيان، أو كان المفكرون يربطون بينها جميعا فى مفهوم واحد. وكان يحدث فى حالات كثيرة أن يفرق العلماء بينهما، ولكنها كانت مصطلحات مرتبطة ببعضها إرتباطا منطقيا. وذلك إلى أن إقترح «هوبهوس» تمييزاً بين التطور الإجتماعى والتقدم الإجتماعى. وإن كان الإهتمام بالتقدم يسيطر على مؤلفاته بشكل واضح ويقول فى هذا الصدد «أن المشكلة الشاملة التى يجب أن تلتقى عليها كل العلوم السوسولوجية، وتتوافق على حلها فى النهاية كل الجهود السوسولوجية الواعية، هى وضع مفهوم سليم للتقدم البشرى عن طريق التحليل الفلسفى، وتتبع هذا التقدم فى صورة المعقدة على طول التاريخ، واختيار حقيقته عن طريق التصنيف الدقيق والمقارنات الفاحصة للتأكد من ظروفه والتنبؤ بالمستقبل إن أمكن» (٢٥).

ولقد أدت الصعوبات التى واجهت نظريات التطور أو النمو أو التقدم وكذلك التغيرات التى تمت فى المناخ الفكرى الى تبنى الجميع مصطلح «التغير الإجتماعى»، وذلك للإشارة إلى كل صور التباين التاريخى فى

المجتمعات الإنسانية. وقد ساعد على إنتشار مثل هذا المصطلح الأكثر حياداً نشر كتاب «التغير الإجتماعى - لوليام أجبرن، عام ١٩٢٢ .

كما أن التغير الإجتماعى «تحول فى الظاهرة الإجتماعية كما وكيفاً، وهو تغير تلقائى ينبع من داخل الظاهرة ذاتها، ومن خلال تفاعلها مع أية مؤثرات خارجية، فالتغير الإجتماعى هو تحول يصيب الإنسان والأنظمة والتنظيمات والأدوار والأفعال وأنماط السلوك الإجتماعية. إلا أن الأمر لا يمكن أن يقف عن هذا الحد، فأمامنا مفاهيم أخرى متعددة ترتبط بظاهرة التغير الإجتماعى، وهى النمو، والتقدم، والتطور والتغيير، والتنمية» (٢٦).

فإذا كان التغير الإجتماعى ظاهرة تلقائية، فإن التغيير: يعد ظاهرة مقصودة، إرادية لتحقيق أهداف إجتماعية معينة: كما يحدث فى حالة التوازن الإجتماعية والإنقلابات والتحول الثورى. ومن ثم يصبح التغيير الإجتماعى هو تحول مقصود فى الظاهرة الإجتماعية كما ونوعاً. أما النمو الإجتماعى: فهو تغير إجتماعى مرحلى يتحدد وفقاً لهذه المراحل موقع هذا التغير من تلك المراحل. فالإنسان يمر بمراحل من النمو يمر عليها خلال حياته من مرحلة الطفولة والشباب والرجولة إلى مرحلة الكهولة. كما أن المجتمعات البشرية مرت بعدة مراحل هى المجتمعات البدائية ثم الريفية ثم الحضرية، ويمكننا أن نحدد درجة النمو التى وصل إليها المجتمع من خلال مقارنتها بالخصائص النمطية لكل مرحلة من المراحل. والتطور الإجتماعى: أيضاً يعد تغير فى الظاهرة الإجتماعية، لكنه تغير دورى فى إطار الظاهرة الإجتماعية كظاهرة كلية. وفى علم البيولوجى يتضح التطور بصورة أكبر من الجانب الإجتماعى. فنرى أمثلة واضحة لذلك (مع علمنا بأنها ظاهرة بيولوجية فحسب) فالحشرات تتطور من طور لآخر خلال مسيرة حياتها فالحشرة الكاملة تضع البيض ثم تخرج من البيض اليرقات

التي تتحول إلى طور العذراء التي تتحول بدورها إلى طور الحشرة الكاملة . وهذا يتم بالصيغة الإجتماعية فى المجتمعات الإنسانية حيث مرت من مرحلة البداوة إلى مرحلة التحضر، ثم مرحلة التصنيع .. الخ .

يبقى مفهوم التقدم، وهو مفهوم معيارى، بمعنى أنه سمة تتسم بها الظاهرة الإجتماعية، فالمجتمعات تتغير، ولكن أحكامنا حولها هى التى تسبغ هذا التغير صفتى التقدم أو التخلف . فالتقدم إلى أين؟ والتقدم بمن؟ والتقدم لمن؟ تلك أسئلة، الإجابة عنها أجابة معيارية قيمية، وكذلك التخلف هل هو سمة وراثية أم مكتسبة؟ وهل هو صفة أصيلة فى مجتمع دون آخر، أم إنه يعود لعوامل تاريخية وحضارية مر بها المجتمع المتخلف؟ وهل هناك نموذج كونى على جميع المجتمعات التى تسعى للتقدم أن تحتذيه؟ أم أن التقدم حالة مجتمعية ترتبط بدرجة التطور الإجتماعى والإقتصادى والسياسى للمجتمع . أما مفهوم التنمية، والذي يعتبر التنمية نمط من أنماط التغير الإجتماعى، وهى تأخذ شكلين أساسيين، التنمية الرأسمالية التى تمت فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء، والتنمية الاشتراكية، والتى تمت فى المجتمعات الاشتراكية، وكل من النمطين يحوى قيم ومضامين وأهداف إجتماعية مغايرة ومناقضة للآخر . ويطرح أسئلة مثل : التنمية لمن ؟ والتنمية بمن ؟!٢

## ٢- نظريات التغير الإجتماعى :

يمكن أن نجمل أهم الآراء والإتجاهات والنظريات التى تعرضت لموضوع التغير الإجتماعى فى الإتجاهات أو النظريات الثلاثة التالية<sup>(٢٧)</sup> :

### أ- الإتجاه الدورى والدائرى :

بمعنى أن هناك دورات تنشأ فيها الحضارة والمجتمعات فتتدهر ثم تخبو . فتذهب ثم تظهر مرة أخرى .. وهكذا أو أنها تدور فى دورات ثلاث :

وهى تزداد فى كل دورة رشدًا، حتى تنتهى بسيادة الفكر والطبيعة الإنسانية. وهذه الدورات نفسها تعمل بالإخفاء والظهور، تختفى مرحلة لتبدأ أقوى مما كانت وأرشد. وتمهد بذلك فى نهاية كمالاتها فى نفسها للمرحلة التالية. ثم تعود الحضارة فى آخر الأمر بالمرحلة التى بدأت فى صورة أكمل، وهكذا ذهب أبن خلدون إلى المذهب الدورى، وذهب «فيكو» إلى المذهب الدائرى.

#### ب- الإتجاه الخطى المستقيم :

ذلك أن الحضارة ترشد وتستحصد على مر الزمن، فهى فى رأى الاجتماعيين التطوريين تمر من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا، ومن البساطة إلى التعقيد، فى إتجاه صاعد مستقيم. وهى فى رأى فلاسفة ومفكرى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، تسير من السوء إلى الأحسن فى تحقيق السعادة، والمثل الإنسانية العليا. وكان ذلك رأى «كوندرسيه» و«سان سيمون»، فهم الداعون إلى فكرة التقدم المادى الذى يفترض تقدما أخلاقيا ملازما.

#### ج- الإتجاه المختلط :

وهو إتجاه دورى من حيث العملية التى يتم بها سير التاريخ وتحرك الأحداث الحضارية والاجتماعية. وخطى من حيث النتيجة التى تستهدف تلك العملية نفسها. فأى واقع تاريخى يتضمن فى ذاته عناصر فئائه، ليحل واقع آخر يناقضه، ثم ينحل هذا الواقع المناقض ليظهر واقع تأليفى فيه خصائص الواقعيين، ثم ينحل إلى ماينقضه وهكذا. وهو مع هذا كله يستهدف الأحسن والأكمل. وهذا الرأى هو ما ابتدعه «هيجل Hegel»، والذى عرف فيما بعد بالمادية الجدلية، وتوسع فيه الماركسيون بعده بإعطائه بعض المضامين الاجتماعية الخاصة.

أما نظرية «ماركس Marx»، فى التغير الاجتماعى فتفرد مكانه خاصة

لنعصرين فى الحياة الإجتماعية: نمو القوى المنتجة والعلاقات الإجتماعية بين الطبقات. وترى النظرية بإختصار إنه يقابل كل مرحلة من مراحل تطور القوى المنتجة أسلوب معين فى الإنتاج ونسق معين، تعمل الطبقة المسيطرة على تثبيتها للعلاقات الطبقة وتدعيمه. غير أن التطور المستمر فى القوى الإجتماعية المنتجة يغير فى العلاقات بين الطبقات، وكذلك فى ظروف الصراع الدائر بينهما. وفى الوقت المناسب تصبح الطبقة التى كانت مسودة فى ذلك الحين قادرة على الإطاحة بأسلوب الإنتاج القائم وينسق العلاقات الإجتماعية، وعلى إقامة نظام إجتماعى جديد.

على أن دور «ماركس» نفسه قد أقتصر على وضع الخطوط العريضة لنظريته الخاصة فى التغيير التاريخى والإجتماعى واستخدامها «كخيط يهتدى به» ولقد كرس جهده الأكبر لتحليل أحد الظواهر التاريخية المركبة وهى ظهور الرأسمالية الحديثة ونموها.

هذا كله عن معنى الأحداث التاريخية والوقائع الحضارية نفسها. أما عن القوى التى تحركها وتخلقها وتدفعها. فقد إنقسم الرأى بين المشيئة الآلهية، وهو إتجاه ساد لفترة سيادة السلطات الدينية والكهنوتية. ثم ظهرت الفكرة الإنسانية كمفهوم فلسفى مطلق، كقوة فاعلة، وساد مفهوم الغرائز لدى النفسيين، وساد مفهوم المجتمع أو التركيبات الإجتماعية نفسها، ومفهوم البيئة الطبيعية أو الخصائص العرقية، ومفهوم المكاسب الإجتماعية، والدخول ومستوى المعيشة؟ وأصبح السؤال المشكل، هو ماهو المعيار الدال على تقدم مجتمع عن الآخر تقدماً إجتماعياً واقتصادياً وتكنولوجياً وسياسياً وإنسانياً.

### ٣- التغيير الثقافى والتغيير الإجتماعى:

عندما نقول التغيير الإجتماعى فإننا نعنى به التغييرات التى تحدث فى التنظيم الإجتماعى، أى فى بناء ووظائف المجتمع المتعددة والمختلفة، بينما

التغير الثقافى نعى به كل التغيرات التى تحدث فى كل فرع من فروع الثقافة والتى تعرف بأنها: ذلك الكل المركب الذى يحتوى على المعرفة والمعتقدات والقيم والفن والاخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات التى حصل عليها الإنسان كعضو فى المجتمع<sup>(٢٨)</sup>.

إذن موضوع التغير الثقافى أوسع من موضوع التغير الإجتماعى والأخير جزء من موضوع أوسع، وهو التغير الثقافى. ولكن فى الوقت نفسه لابد من القول أن كل أجزاء الثقافة ترتبط بطريقة ما بالنظام الإجتماعى، وأن بعض التغيرات التى قد تحدث فى بعض فروع الثقافة لاستطيع أن نلاحظ تأثيرها فى النسق الإجتماعى، ولهذا نهتم (من الناحية الإجتماعية) بالتغير الثقافى إلى المدى الذى ندرك فيه تأثيره فى التنظيم الإجتماعى، أى لا نهتم بالتغير الثقافى منفصلا عن التغير الإجتماعى<sup>(٢٩)</sup>.

والثقافة بمعنى آخر - كما سبق أن أوضحنا - تعرف بأنها إرث إجتماعى Social Inheritance تتضمن جوانب حياتية إنسانية. أى كل ما خلقه شعب معين أو حفظه، والذى يشمل وسائلهم الفنية وعاداتهم ونسقهم التكنولوجى ونظمهم الإجتماعية والفن والأفكار والأسلحة والصور والثقافة هى فى الغالب صور مرت على تاريخه لها نوع من الصلابة والاستمرار، ربما تؤدى الثورات الى تغير كبير فى العلاقات الإجتماعية. ولكن الثقافة قد تبقى دون أن تتغير إلا قليلا.

ولكن هناك من العلماء من لا يريد الفصل بين التغير الثقافى والتغير الإجتماعى، من حيث أن الأول يكون تغيرا فى الثقافة والثانى تغيرا فى المجتمع. أو كما يقول «ماكيفر» الذى يؤكد الفصل بين المجتمع والثقافة حيث يرى مثلا أن البناء الإجتماعى الذى هولىب الدراسة فى علم الإجتماع له خصائص مختلفة عن الثقافة، وأهمها أن عناصر البناء الإجتماعى لاتدوم



إلا كسياق زمنى فقط. بينما نجد فى الجهة الثانية من لا يريد هذا الفصل من أمثال «أوجبرن ogbrun»، فى كتابه الشهير «التغير الإجتماعى»، حيث يؤكد أن لكل مجتمع ثقافة، والثقافة هى الخاصية الكبرى للإنسان، ولهذا كانت دراسة الثقافة دراسة المجتمع بالضرورة، وعندما يعرف «أوجبرن» الثقافة يمزج بينها وبين المجتمع فى مفهوم الآخرين من العلماء الذين تكون الثقافة عندهم مشتملة فقط على المنتجات المادية، ويكون المجتمع عبارة عن العلاقات الإجتماعية التى تكون البناء الإجتماعى<sup>(٣٠)</sup>.

وعندما تتغير الثقافة يتغير المجتمع، لأن الثقافة من صنع الإنسان، ولهذا كان التغير الثقافى عبارة عن عملية تفاعل إنسانى ينعىها الفكر الخلاق والإختراع. وليس معنى ذلك أن الثقافة من صنع فرد أو جيل معين، لأن من أهم خصائصها «التراكم والدوام والإنتشار» وكل ثقافة، مهما كان طابعها تخضع لعمليات التغير، وفى المجتمعات الثابتة نسبيا أو المنعزلة عن المجتمعات الأخرى، قد يكون التغير بطيئا جدا، ولكن التغير فى المجتمعات الدينامية يكون سريعا جدا فى ميادين كثيرة مثل: التكنولوجيا، العادات، والإتجاهات، حتى أن الدارس يمكنه أن يميز الإختلافات الواضحة بين جيلين يعيشان نفس الزمن.

وقد ينبغ التغير الثقافى من داخل المجتمع عن طريق الإختراع والإكتشاف وقد يأتى من الخارج عن طريق إنتشار السمات الثقافية الجديدة من ثقافات أخرى قريبة أو بعيدة. والأكتشاف إضافة جديدة إلى المعرفة كإكتشاف قارة جديدة أو جزيرة مجهولة أو طريق جديد. أما الإختراع فهو عبارة عن تطبيق جديد لمعرفة قائمة بالفعل، وذلك مثل الجمع بين الآلة البخارية، والقارب النهري لعمل سفينة تجارية. والإنتشار هو إنتشار العناصر من ثقافة لأخرى.

## أ- مبادئ التغيير الثقافى :

هناك مبادئ عديدة للتغيير الثقافى والإجتماعى فى المجتمع، ولعل من أهمها مايلي<sup>(٣١)</sup>:

١- تميل بعض نواحي الثقافة إلى التغيير أكثر من نواح أخرى، وهذا يرجع إلى طابع المجتمع ونمط الثقافة، وربما كان هذا سر التخلف الثقافى فى عدد من المجتمعات. فقد تتغير التكنولوجيا مثلا ولا يتغير نظام الأسرة أو القوانين المنظمة للعلاقات العمالية.

٢- قد يكون إنتشار العناصر الثقافية نتيجة لاتصال عرضى غير مخطط بين ثقافتين، وقد يكون راجعا إلى تأثير وسائل الإعلام أو النشر وربما يكون نتيجة لثورة تغير من نظام الحكم ومن التنظيم الإجتماعى برمته.

٣- تكون الإختراعات والعناصر المستعارة من ثقافات أخرى، أسهل فى إعتناقها أو الأخذ بها أثناء الأزمات، وفى أوقات التفكك الإجتماعى، بعكس الحال أثناء فترات الإستقرار. فقد تغير مركز المرأة كثيرا -وقبل ذلك الناس فى كل مكان تقريبا - إبان الحرب العالمية الثانية وفى الفترة التى اعقبته مباشرة، وهذه فترة تفكك إجتماعى، ولهذا قامت المرأة بأعمال واحتلت وظائف كانت ممنوعة عنها، ولقد ازداد ذلك بعد الثورات الاشتراكية وحركة التحرر فى العالم الثالث.

٤- يقبل الناس عناصر الثقافة الجديدة إذا تأكدوا من فائدتها وبشرط ملائمتها لبقية عناصر الثقافة. وينطبق هذا على عناصر الثقافة المادية وغير المادية، وعلى الرغم من المقارنة التى قد تحدث فى أول الأمر.

٥- يعارض كبار السن وأصحاب المصالح التقليدية التغيرات الجديدة، إذ

هددت عاداتهم العقلية المستقرة ومصالحهم الإجتماعية والإقتصادية ويبررون معارضتهم بطرق مختلفة ويلبسونها ثوبا منطقيا واحيانا دينيا.

٦- كلما كانت الثقافتان متوازيتين كلما كان من السهل إستعارة عناصر من الثقافة (أ) الى الثقافة (ب) والعكس، ولذلك نجد أن الثقافة الغربية تنفر من إستعارة عناصر معينة من الثقافة الشرقية، والعكس.

٧- تبقى الرواسب الثقافية التى غرستها العناصر الثقافية الجديدة، ذات فاعلية بعض الوقت، وتظهر مقاومة تخفت قوتها تدريجيا خصوصا إذا كان المجتمع يحاول إنهاء فترة الإنتقال بسرعة. وهناك أمثلة عديدة على ذلك، مثل ماتقوم به رواسب مجتمعا القديم التقليدى المادية والفكرية التى كانت متساندة مع نظام إجتماعى تغير كلية، مع مقاومة الإتجاهات الجديدة بالتخفى تحت دعاوى مضللة ومفسدة.

٨- التغير فى جانب من الثقافة غالبا مايؤدى الى تغير فى جانب آخر. مثال: أن تغير الأساس الإقتصادى أو طبيعة البنية الإقتصادية للمجتمع، لابد أن يستتبعه تغير فى التركيب الإجتماعى والطبقى، وفى نظام التربية، وفى طبيعة العلاقات الإجتماعية. كما أن تغير أيديولوجية المجتمع المتعلقة بالرفاهية الإجتماعية يؤدى الى تغير فى فلسفة الرعاية الإجتماعية والخدمة الإجتماعية، وخير دليل على ذلك التغيرات التى حدثت فى مصر فى أعقاب الإنفتاح الإقتصادى، وفى منطقة الخليج العربى بعد إكتشاف النفط.

#### ب- التخلف الثقافى :

جاءت نظرية التخلف الثقافى تدعيما للنظرة الموحدة بين المجتمع وثقافته، وذلك على إعتبار أن الثقافة لها وجهان، مادية وغير مادية، مثلا فى العائلة تكون المساكن والأثاث والطعام، عبارة عن الجانب المادى،

ويكون الزواج والسلطة الأبوية أو تعدد الزوجات فى الجانب غير المادى .  
والجانبان لا يمكن فصلهما عمليا لأنهما يكونان نظام العائلة، ولهذا كانت  
دراسة التغير الإجماعى شاملة للناحيتين المادية واللامادية من الثقافة<sup>(٣٢)</sup> .

إن التغير السريع الحاصل فى الجانب المادى من الثقافة يكون أسرع من  
الجانب اللامادى من الثقافة، ولهذا يصبح تخلف ثقافى بين الجانب المادى  
واللامادى فى الثقافة. فمثلا، الإنقلاب الصناعى فى أوربا أحدث تغيرات  
أساسية فى وسائل الإنتاج وأجور العمال والمنتجات وتوزيعها وطرق  
المواصلات وغيرها (الجانب المادى) أما الأفكار والقيم والإتجاهات والتقاليد  
(الجانب اللامادى) فإنها لم تتغير فى الوقت نفسه، وهذا يساعد على حدوث  
إختلال فى التوازن واضطراب فى العلاقات الإجتماعية، وإنحلال فى نظام  
الأسرة وكثير من النظم الإجتماعية، وساعد بالتالى على ظهور المشاكل  
الإجتماعية، مثل جنوح الأحداث، أو الإجرام، وإنهيار خلقى... الخ.

إذن التخلف الثقافى يعنى الإتجاه فى بعض النواحي الثقافية للتغير ببطء  
أكثر من النواحي الأخرى. وأوضح مثال للتخلف الثقافى هو عدم مسايرة  
التكنولوجيا للقيم<sup>(٣٣)</sup> . وبالرغم من الإفتراض التقليدى لبعض علماء الإنسان  
فى وجود فاصل واضح بين تكنولوجيا المجتمع وبين قيمة، إلا أن التكنولوجيا  
فى الحقيقة تحتويها القيم، إذ ترتبط الأساليب والعمليات التكنولوجية الجديدة  
من خلال وظائفها بأنماط السلوك التى يرتضيها المجتمع. والسيارة مثال  
على قيم الحراك الإجماعى والملكية الخاصة .

وهكذا يترأى لنا نظامان من القيم الثقافية التى قد تتفق معا أو لا تتفق .  
أحدهما تغذية المبتكرات التكنولوجية والآخر تغذية محصلة القيم المستقرة .  
(ولا يعتبر الثانى دائما من المبتكرات التكنولوجية وإن كان دون شك صادرا  
نسبيا عن تلك المبتكرات فى الماضى) . وإذا كانت القيم التى يعبر عنها التغير

التكنولوجى تتمشى مع القيم المستقرة، فإن الثقافة تتكيف مع التغيرات بسهولة تامة مهما كانت سرعة هذا التغير. ولهذا فإن سرعة التغير التكنولوجى ليست هى المتسببة فى الخلل الثقافى، وإنما السبب هو مدى مايشمل هذا التغير من قيم جديدة متصارعة.

أما لماذا يكون التغير فى الجانب المادى أسرع من التغير فى الجانب اللامادى فيرجع (أوجبرن) ذلك إلى إن الإختراعات فى الثقافة المادية كثيرة جدا إذا قورنت بالجانب اللامادى من الثقافة كما أن العوائق التى تقف فى سبيل التغير اللامادى كثيرة ويوجزها «أوجبرن، فيما يلى (٣٤):

- هناك ميل فى كل ثقافة للإبقاء على القديم.
- الجهل وعدم معرفة حقيقة التجديد أو الإختراع أو طريقة إستخدامه يؤدى إلى رفضه.
- النزعة المحافظة عند كبار السن وأصحاب المصالح.
- العادات العقلية المستقرة - أنماط التفكير التقليدية - بشكل ما والعقبات فى تغير العادات.
- الإتجاهات المعادية للتغير كالخوف من الجديد أو إنهم لايعرفون كيف ستكون نتيجة التجربة، لذا لا يحبون المخاطرة.

#### جـ- التغير الإجتماعى وعوامله

على الرغم من تباين تعاريف التغير الإجتماعى وإختلافها من مفكر إلى آخر، إلا أن التغير الإجتماعى يعنى بدراسة التحول الذى يحدث فى النظم والإتساق والمؤسسات الإجتماعية، سواء كان ذلك من ناحية البناء (المورفولوجية) أو الوظيفة (الفزيولوجية) خلال فترة زمنية محددة، ولما كانت النظم فى المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائيا ووظيفيا، فإن أى

تغير يحدث فى ظاهرة لابد أن يؤدى إلى سلسلة من التغيرات الفرعية الأخرى، التى تؤثر فى معظم جوانب الحياة بدرجة متفاوتة<sup>(٣٥)</sup>.

إن ظاهرة التغير توجد فى كل مجتمع، وإنها ظاهرة مستمرة لا تنقطع، وهناك أسباب وعوامل تدفع هذا التغير فتكسبه صفة الإستمرار والدوام والملازمة للحياة الإنسانية، ويمكن إجمالى هذه العوامل فيما يلى:

#### ١- عامل البيئة الطبيعية:

تؤثر البيئة الطبيعية فى ثقافة المجتمع وبنائه، فالسكان الذين يعيشون فى أقاليم الجبال أو الصحراء لهم أشغال وأنماط إجتماعية يختلفون عن السكان الذين يعيشون فى المدن. فالبيئة الطبيعية تضع بعض المحددات للتغير الإجتماعى، والتغير المقصود فى هذا المجال هو التفاعل الحاصل بين الإنسان وبيئته الطبيعية ومدى ماتجود به من موارد أولية تشكل نشاطاته. ومعنى ذلك أن التغير الذى يطرأ على البيئة الطبيعية ولو بصفة موسمية تنعكس آثاره فى تحولات وتغيرات إجتماعية. هذا لايبنى إنكار دور وفاعلية الإنسان فى إحداث التغير الإجتماعى.

#### ٢- العامل الأيديولوجى:

إن دور الأفكار والنظريات تنضح فى نسق الأفكار أو الايديولوجية، حيث تعد الأيديولوجية قوة فكرية تعمل على تطوير النماذج الإجتماعية وفقا لسياسة متكاملة تتخذ أساليب ووسائل هادفة تساندها تبريرات إجتماعية أو نظريات فلسفية أو أحكام عقائدية.

فالأيديولوجية ليست مجرد مجموعة من الأفكار والمعتقدات والإتجاهات التى تصور جمعا معيناً من الناس، وإنما هى حركة فكرية هادفة لها فاعلية إيجابية فى الواقع الإجتماعى وفى العلاقات الإجتماعية تنعكس روحها على

التنشئة الإجتماعية وبما يحدث تغيرا فى القيم والعمليات الإجتماعية، ولهذا فإن إنبثاق الأفكار والآراء المحركة فى مجتمع يعد عاملا لكثير من التغيرات فى المجتمع<sup>(٣٦)</sup>. والايديولوجيا فى النهاية هى قوة ثورية تؤدى إلى تغيير جذرى فى البناء الإجتماعى والسياسى.

### ٣- العامل السكانى :

إن أى تغير فى زيادة أو نقص فى السكان يؤثر فى الحياة والتغيرات الإجتماعية، وبالرغم من إختلاف آراء المفكرين فى زيادة السكان أو نقصهم تبعا للمصادر، فإن حجم السكان يبقى له أهميته الفعالة فى التنظيم الإجتماعى، حيث نجد أن طبيعة العلاقات تختلف باختلاف السكان زيادة ونقصا. وذلك لأن التغيرات فى البناء الديموجرافى للسكان يؤدى الى تغيرات فى الحياة الإجتماعية، حيث نجد أنه بعد الحرب العالمية الثانية حدث تغيرا فى نسب الوفيات والمواليد، حيث استطاعت الأساليب الصحية الجديدة إنقاص نسب الوفيات وذلك لعلاج العديد من الامراض التى لم يكن بمقدور الإنسان علاجها من قبل وبذلك تغير شكل وحجم الأسرة، وطبيعة العلاقات الإجتماعية فيها.

### ٤- العامل التكنولوجى :

نقصد بالعامل التكنولوجى إبتكارات الإنسان للعمل على إشباع حاجات مختلفة، فاختراع أو إكتشاف أى وسيلة من وسائل الإشباع الجديدة لها أثرها المباشر فى التغير الإجتماعى، فاكشاف البخار والسيارة وغيرها أحدث تغييرات فى مجال الصناعة والتخصص فى العادات الإجتماعية والمؤسسات والنظم الإجتماعية. كما أن التقدم التكنولوجى أدى إلى هجرة بعض الظواهر الإجتماعية وانتقالها من مجتمع إلى آخر على إثر تقدم وسائل الاعلام والاتصال، وادى التقدم ايضا إلى تغيير أساليب التفكير والعلاقات الإجتماعية

وتنظيم المجتمع وتطور القانون وطرائق المعيشة، وادخلت أساليب جديدة على نظام التربية والتعليم.

إن العامل التكنولوجي يعد مصدرا مهما للتغير، لأن كثيرا من الأشياء تصبح فيما بعد مجرد أدوات نفعية خالصة، حيث يأمل الناس إلى تطوير وتحسين هذا المصدر، فالسيارات كانت تقدما، بعدها الطائرات وغيرها، إن التكنولوجيا في تقدم مستمر وتغير، ولهذا فهي مصدر رئيسي للتغير الاجتماعي في المجتمع<sup>(٣٧)</sup>.

#### ٥- العامل الثقافي :

إن الثقافة ثابتة، وإن كانت دائمة التغير، ثابتة بالنسبة إلى بعض عناصر مثل اللغة والقانون، إذ تستمر دون تعديل جوهري لفترة طويلة من الزمن، ومتغيرة بمعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر وإن كان تدريجيا وغير واضح، ويشمل التغير الثقافي ثلاث عمليات أساسية هي: الأولى: عملية التأصيل، وتعنى إكتشاف أو إختراع عناصر جديدة في الثقافة ومن أمثلة ذلك نجد أن التربية التقدمية نشأت أغلبها في الولايات المتحدة الأمريكية. والثانية: عملية الإنتشار، ويعنى بالإنتشار إستعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبني التربويين الأمريكيين لطريقة «منتسورى الإيطالية»، أو تبني «كروبسكايا» الروسية لمنهج جون ديوى الأمريكى. والثالثة: إعادة التفسير، ويقصد بها تحويل عنصر قائم لمواجهة الظروف الحديثة. ولا تستجيب ثقافة ما بشكل كامل لأى تغير مهما كانت أهميته إن لم تكن ثقافة متماسكة إلى حد بعيد. وبإختصار شديد إن التغير الثقافي يحوى التغير الاجتماعى بداخله، لذلك يعد التغير الثقافى عاملا هاما وضروريا للتغير الاجتماعى.



## ٦- الفعل الإنسانى :

يتضح دور الفعل الإنسانى - الإرادة الإنسانية - فى التغيير الاجتماعى فى مجالين أساسيين هما:

أ- يظهر فى المجتمع أشخاص يقومون بتوجيه الناس توجيهها يؤثر تأثيرا واضحا فى اتجاهاتهم وآرائهم وأفكارهم وكثير من مظاهر سلوكهم العام، وهذا يودى إلى إحداث تغيير اجتماعى، وأن هؤلاء الأشخاص الذين يؤثرون فى الاتجاهات والآراء سواء أكانوا أفرادا لوحدهم - الزعماء والقادة السياسيين، والفلاسفة والمفكرين والمناضلين والسياسيين.. الخ. - أو جماعات - الأحزاب السياسية، والنقابات المهنية والجماعات الأكاديمية، والتجمعات القومية.. الخ. يسمون عادة قادة الرأى أو قادة الجماعة.

ب- السلوك الجمعى لمجموعة من الناس، حيث يكون دور السلوك الجمعى عاملا فى التغيير الاجتماعى بدرجات متفاوتة، حيث نجد أن الحركات الاجتماعية والثورات، ماهى فى الحقيقة إلا سلوكا جمعيا، يحاول تغيير الواقع الاجتماعى السائد، وإن الحركات الواسعة لنيل الحقوق المدنية أو المطالبة بالاستقلال وغيرها، هى منابع وروافد للتغيير الاجتماعى.

## ٧- الثورات الاجتماعية والحروب :

الثورات الاجتماعية والسياسية والحروب من العوامل القوية فى إحداث موجات التغيير، وفى أغلب الأحيان يكون دور الثورات الداخلية واضحا فى التعجل على تحقيق مرحلة متقدمة من العسير تحقيقها عن طريق التطور البطيء.

مثلا فى التاريخ، الثورة الفرنسية فى أوروبا، والثورة الأمريكية، والثورة الروسية، والحرب العالمية الأولى والثانية وحرب عام ١٩٤٨، ١٩٦٧، ١٩٧٣

وحرب الخليج الأولى والثانية، وغيرها من الحروب التى أدت إلى تغيير إجتماعى وسياسى وجغرافى.

### ثالثا: التربية والتغير الثقافى والإجتماعى

إن التربية لاتنقود التغير فى المجتمع سواء على صعيد الفكر - التنظير - أو الممارسة الحياتية. فالتغير ديناميته التى تغذيها الأحداث والقوى المؤثرة فى الواقع الإجتماعى، ومع ذلك فالتربية إحدى هذه القوى الفعالة والمؤثرة، ولايمكن لأى تغيير أن يسير بدون التربية وعملياتها. وكذلك الحال فى الثقافة، فالتغير الثقافى يحوى بداخله التغير الإجتماعى والعلاقة بينهما جدلية وتبادلية عندما يصل التجديد الثقافى فى تراكيمات إلى درجات فعالة، فإنه يحدث تغييرا إجتماعيا، والتغيير الإجتماعى تعبير ثقافى عن علاقات اجتماعية وأوضاع مجتمعية جديدة.

والتربية فى التغير الثقافى لها دور فعال، وذلك لأن مفردات الثقافة سواء أكانت أفكارا أم نظريات أم رموزا علمية - أدبية وفنية - أم قيما سلوكية، أم أساليب تنظيمية أم متبكرات إنتاجية عندما تخرج من مصادرها الأصلية تكون فى منظوماتها النوعية أشبه بالمواليد التى تبحث عن سبيل للنمو والانتشار، إنها تصبح بالنسبة «لعموميات» الثقافة الراسخة والمكرسة مجرد «متغيرات»، وافدة أو مستجدة إذ لم يكن فيها نفع عملى، أو إشباع حاجة حقيقية فى المجتمع، فإنها تمضى دون أن تجد لها مكانا ثابتا فى البنية العضوية للثقافة. أما إذا تمثلتها فئة نوعية لغرض ما، وأدمجتها فى حيز ثقافتها فإنها تصبح من «خصوصيات» الثقافة. أما إذا إتسع نطاق تداولها بين أفراد المجتمع الكبير، وكان لها دوام وظيفى فإنها تدخل بيسر إلى مجال الثقافة القومية وتضع لها مكانا أثيرا فيه، فإذا زادت العناصر المستجدة زيادة نامية فإنها توسع وتجدد من قواعد الثقافة حتى يأتى يوم يختفى فيه أو

ينزوى فيه القديم أمام الجديد الذى يغير من بنيه الثقافية وفاعليتها<sup>(٣٨)</sup> والتربية هنا تكون من أكبر المؤسسات المجتمعية التى تثبت دورها فى هذا التمثل الثقافى الجديد. حيث تقوم بوظائف مهمة فى ترقية الثقافة من خلال الفكر والقيم، ونمط الشخصية القومية للشعب أو للأمة ككل.

#### ١- دور التربية فى التغيير:

إن التربية حالة ضرورية للإستمرار الثقافى، وهى كذلك وسيلة هامة للتعاون الواعى مع التغير الثقافى. وهكذا فإن إحدى الوسائل التى يتبعها المجتمع لمواجهة التغيرات، هى أن يقوم بتعليم الجيل التراث الثقافى فى مناهج المدرسة وللدخل لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير المعرفة القديمة والقيم لمواجهة المواقف الجديدة.

وقد تكون الثقافة إلى جانب ذلك مصدرا ثقافيا غير هام للتغير وتكيف كل ثقافة أهلها للتصرف والتفكير والإدراك فيما يسميه علماء الانثروبولوجيا «العالم الثقافى المقيد»، ويتكون من العالم الذى خلقته لنفسها، وتلك المظاهر المادية للعالم الذى إختارته وأعطته مدلوله.

ولو سلمنا بأن للتربية دور فعال فى المساهمة فى التغير الثقافى والإجتماعى، فهل نستطيع أن نستخدم التربية فى التأثير والتحكم والسيطرة فى هذا التغير؟ ولقد أجاب عن هذا التساؤل المنظرين التربويين المعاصرين بطرق ثلاثة هى<sup>(٣٩)</sup>:

#### التربية التقدمية:

تقدم التربية التقدمية تفسيراً وسطاً بين الرأيين القائلين أن التغير الثقافى يعتمد كلية على التغير الإجتماعى. وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها

وشأن المجتمع، دون أن تتعاون بالضرورة مع القوى الاجتماعية، وموضوعها الأساسى هو أنه بالرغم من عجز التربية فى تحديد إتجاه التغير الاجتماعى (حيث إنها عاجزة عن إحداث صمود كاف ضد القوى الثقافية المتصارعة) إلا إنها تستطيع أن تربى الأطفال حتى يستجيبوا للتغير بذكاء، وبذلك يمكن تحسين أحوال المجتمع ذاتيا، ودون حاجة للمعلمين لإقناع الشباب بالتغيرات النوعية التى يؤمن المدرسون بأنها تغيرات مرغوبة.

كما ترفض التربية التقدمية أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الإصلاح الاجتماعى، معتقدة أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل. وبهذا تحد من نموه، كما تعارض أى محاولة لتحديد مايجب أن يكون عليه المجتمع الصالح على أساس أن المستقبل غير مضمون.

### التربية المحافظة:

إن المدرسة عند التربويين المحافظين (مثل التواترين والجوهريين) لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغير الاجتماعى دونما إفساد لوظيفتها الحقيقية، وهى ممارسة الفكر. إن المدرسة ليست مجرد هيئة إصلاحية، ولكن منظمة تعليمية، ولما كان التحول الاجتماعى يتم على أيدى الأفراد وليس العكس، ولهذا فإن الطريق الحقيقى للإصلاح هو تطوير الأفراد داخل المجتمع.

من هذه النظرة نرى أن المدرسة مشغولة عن فرض كل ما يستحق الإهتمام على الطالب فى التراث الثقافى الدائم ولتكيفه مع المجتمع كما هو معاش. فإذا ما تحولت المدرسة لمشروع إصلاحى ثقافى فإنها تعد الطالب للحياة فى وسط لن يتحقق أبداً بدلا من تكيفه للظروف التى سيكسب تحتها عيشة<sup>(٤٠)</sup>. إن الهدف الأساسى للتربية هى أن تنتج النموذج، تنقل التراث

الثقافى، وتساعد الفرد على التوافق مع المجتمع، أن مهمة التربية هى التكيف مع الواقع.

### التربية التجديدية :

إن جوهر مذهب التجديدية هو أن المعلمين ذاتهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع بتعليم الشباب برنامجا للإصلاح الاجتماعى الثورى الشامل والمفصل ويدعى أصحاب هذا المذهب إنهم يعالجون ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمى: الافتقار للأهداف. وعدم تأكيد الفردية. والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الثقافى.

ومن هنا تختلف وجهات النظر الفلسفية والتربوية فى تصورهما لدور التربية فى مجال التغيير فى المجتمع. بعضها يبالغ فى نظرته لهذا الدور، ويجعل من التربية قوة رئيسية فى إحداث التغير، وبعضها يشل هذا الدور إلى حد الغاء فاعلية التربية فى التغيير. وبعضها الآخر يتوسط على مسافات متباينة بين هذين الطرفين المتناقضين.

### أ- هل التربية قوة تغيير؟ (٤١)

يؤمن أصحاب هذا الإتجاه بأن التغيير فى طبيعته «أفكار وممارسات، يرتبط بالتربية بوصفها من القوى الاجتماعية الحاملة للأفكار والمحركة للممارسات، فهى التى تذيب وتنشر الأفكار والمفاهيم وهى التى تنشئ الأجيال على قيم ومبادئ، وهى التى تكسب الأفراد مهارات وقدرات وصفات العيش والتفاعل والتكيف فى المجتمع المتغير.

لقد كان أنبياء الله الذين أرسلهم - سبحانه - لهداية البشر. معلمين دينيين من الطراز الأول، وقد أثروا فى أقوامهم بالكلمة وقادوا الأمم فى دروب حياتية عملية حفرت مجراها فى تاريخ الإنسانية. وزعماء الإصلاح

السياسى والإجتماعى والفلاسفة والمفكرين والمناضلين السياسيين، كانوا فى معظمهم مربين وممارسين .

وقد نشأت فى أربعينات هذا القرن حركة فلسفية تربوية ترفع راية البنائية أو إعادة البنائية فى المجتمع Reconstrualism وتؤمن بأن التربية قادرة على بناء نظام اجتماعى جديد، تكون للمدرسة فيه دور القيادة والريادة. وكان على رأس هذه الحركة مربيان بجامعة كولومبيا: ريج وكاونتس، وتتلخص مبادئ هذه الحركة الفلسفية فى توسيع دور المدرسة المتعدد الأغراض فى مجال بناء المجتمع وإعادة تنظيمه على أسس ديمقراطية عقلانية، فالتربية تذيب وتنشرب بين الناس القيم الجديدة وتحض على المشاركة والعمل التعاونى واحترام ثقافات الشعوب، كما أنها تحارب من جهة ثانية الفساد القائم فى المجتمع وتعمل على تنقية المجتمع من الأمراض الإجتماعية السارية فيه .

وقد أعطت هذه الحركة للمدرسة دفعة قوية تتجاوز بها أسوارها العازلة وفصولها الدراسية لتخرج الى قلب المجتمع، وتعمل مع الجماهير من أجل تحسين البيئة، وحل المشكلات وإرشاد تثقيفى للقطاعات العمالية الريفية والحضرية. ولكن سرعان ما أصطدمت هذه الحركة بقسوة الحقائق فى الواقع المعاش، والذى رد المدرسة إلى حجمها الطبيعى ووقف بها عند حدود وظيفتها التقليدية وكان ذلك بفعل الأيديولوجية المسيطرة .

ومن هنا فإن المدرسة والتربية لا تستطيع أن تغير الواقع الإجتماعى بمفردها، بل هى فى حاجة ماسة إلى تضافر العديد من القوى الإجتماعية والسياسية المناهضة للأوضاع السائدة، والساعية نحو التطوير والتغيير. إن المدرسة اليوم أداة من أدوات النظام السياسى الايديولوجية، وتوظيفها يقع بالدرجة الأولى على الدولة، وعلى القوى الإجتماعية الفاعلة فى الواقع .

## ب- هل التربية تصنع التغيير<sup>(٤٢)</sup> ؟

المدرسة عند أصحاب هذا الإتجاه ، مؤسسة تعليمية ، قد يتعاضد دورها التربوي ، لكن ليس إلى الدرجة التي تجعل من المدرسة قوة صانعة للتغيير . فالمدرسة تابعة للنظام السياسي وليست متبوعة به ، وهو الذي يضع سياسته ويمليها على كل المؤسسات العاملة في المجتمع ، ومنها المؤسسة التعليمية . وتوجد سلطات ونظم سياسية وتشريعية واجتماعية وغيرها مسئولة عن حركة المجتمع ولم تتنازل عن اختصاصها للمدرسة . ولم تفوضها نيابة عنها في رسم وتنفيذ سياسة المجتمع ، ولم تتوقع أو تنتظر أن تقودها المدرسة وأن تعلمها كيف تعمل وكيف تسير بالمجتمع ؟ أنها على العكس توقع العقاب على كل مؤسسة تخرج عن سياستها المرسومة وتخالف قوانينها الموضوعية . لكن تلك السياسات التي تديرها مؤسسات المجتمع تدافع عن مصالح النظام السياسي وتكرس الوضع القائم ، وليس من مصالح النظام السياسي التغيير إلا في الحدود التي يراها ويرسمها في إطار مصالحه ومصالح الفئات والطبقات المتحالفة في الحكم .

إن التربية ليست إلا مسلكا تخطه السلطة المسؤولة عن حكم وإدارة المجتمع ، لتشكيل الحقائق الاجتماعية كما تراها . وتجسيد المثل التي تؤمن بها ، ومن ثم فهي أداة تمسك بها حركة التغيير الرسمية للسلطة السياسية . وماعلى المدرسة إلا أن تشير تبعا لتوجهات السلطة السياسية ، وحينما كانت الوجهة نحو اليسار أو نحو اليمين ، وأن تعمل للثورية في مجتمع ثوري ، وللتقدمية في مجتمع تقدمي ، وللمحافظة في مجتمع محافظ وللعلمانية في مجتمع علماني وللإسلامية في مجتمع إسلامي وللمسيحية في مجتمع مسيحي... الخ .

وقد لايقبل بعضهم هذا الدور التابع للمدرسة ، بحجة أن المدرسة هي

التي تصنع القادة الذين يغيرون ويطورون، ويتسى هؤلاء أن المدرسة كذلك هى التي تصنع الآخرين الذين يقامون كل تطور وتغيير، أن المدرسة فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تعيد إنتاج العلاقات الإجتماعية القائمة فى المجتمع، وتسعى جاهدة إلى تكريس الأوضاع السائدة، لمصالح الطبقات الحاكمة .

### ج- التربية ضحية التغيير<sup>(٤٣)</sup> :

وأصحاب هذا الإتجاه لا يرون فقط أن التربية عاجزة عن صنع التغيير، بل إنها تعاني كثيرا فى وظائفها من جراء التغيير الذى يأخذ به المجتمع . فالتغيير يريكها ويضعها فى مأزق الضعف والاضطراب والحيرة، بل والفشل أيضا بما يأتى به من أهداف ومطالب جديدة لم تعمل لها المدرسة حساب، ولم تستعد له فى وظائفها وبرامجها وأساليبها، فيظهر للعيان إخفاقها وفشلها وتشدد عليها حالات النقد، حتى إننا سمعنا فى سبعينات هذا القرن من ينادى بهدم المدرسة وتحرير المجتمع منها - دعوة ايفان إيلتش - لأنها لم تعد فى نظرهم صالحة لمسايرة الحاضر ومعايشة المستقبل . وأصبحت قيذا على عقول الطلاب وأصبحت صنما للعبادة بتكريسها للأوضاع القديمة ودفاعها عن المصالح الطبقية .

إن المدرسة لا تعمل إلا فى جو من الثبات والإستقرار، ولا تعلم، إلا ما ثبتت صلاحيته من قبل المجتمع، ولا تأخذ إلا بما إرتضته السلطات بعد طول اختبار وتجريب . وهكذا نجد دائما فجوة زمنية قد تمتد لسنوات طويلة تفصل بين ظهور النظريات والأفكار والمبادئ وبين تضمينها فى برامج الدراسة وتجسيدها فى أنشطة التعليم .

إن الجديد الذى يظهر فى المجتمع وخارج أسوار المدرسة يقوم به فرد أو جماعه أو هيئة، ويجد الكثير من المقاومة الشديدة ولا سيما اذا كان هذا الجديد



يتعلق بالقيم والاتجاهات والعقائد، وبعد فترة يستقر فى المجتمع وتقوم المدرسة بنشرة والدفاع عنه، وبعد فترة يأتي جديد آخر، وتكون المدرسة مازالت تلعب دورها فى نشر الجديد القديم، وذلك يدعم دور المدرسة فى المحافظة فى ميدان التغير الثقافى، حيث انها لا تقوده، بل هى تقوم بدور تابع وذلك فى ميدان التغير الثقافى.

#### د- الدور الفعال للتربية :

يبدو أن موضوع التغير موضوع مقم على التربية، كما تقم عليها مطالب خارجية ليست من عناصر رسالتها ولا من صميم وظائفها. فالتربية تقوم فى الواقع بوظائف إجتماعية تتلخص فى دور رئيسي كبير هو «تنمية الفرد وإعداده للحياة فى المجتمع، وهذا الدور يتمثل على وجه الخصوص فى تثقيف عقلى وتطبيع إجتماعى وسياسى، وتهذيب نفسى وتكوين مهنى، ومن ثم فإن الإنسان «موضوع التربية، هو المركز الذى تدور من حوله كل أنشطة التربية، والتى تستهدف تأهيله الوظيفى والكفاء للحياة كما تصورها وخطط لها النظام السياسى. فإذا كان المجتمع يخطط للتغيير تحت وطأة الأزمات الضاغطة، فإن التربية معه قوة تهيئة لهذا التغيير، وإذا كان على العكس لتثبيت الأوضاع القائمة وتأكيد القيم السائدة، فإن التربية معه قوة محافظة تساير على درب الثبات والاستقرار والمحافظة على الأوضاع الإجتماعية والطبقية المهيمنة.

إن التربية تخرج الإنسان الذى يشجعه المجتمع، والمجتمع هو الذى يفرض خارج المدرسة سياسته فى التغيير أو فى المحافظة تبعاً لمصلحته العليا التى يراها، ومن ثم فإن صلة التربية بنوع هذه السياسة هى صلة منتج تربوى بمطلب إجتماعى. وتتعدد المطالب الإجتماعية، فتجاوز التغيير الى

مشكلات حيوية على التربية أن تراعيها فى تكييف نواتجها الإنسانية التى تخرجها متمثلة فى صفات وقدرات يمتلكها الأفراد (٤٤).

## ٢- أهمية وعي المربي بالتغير الثقافى :

الثقافة من صنع الانسان، يوجد لها لتحقيق غاياته وأهدافه، وينظم شئون مجتمعه، يطورها ويغيرها من أجل تحقيق تقدمه فى الحياة، فالثقافة تعنى أشياء كثيرة يصعب تصور الحياة الإنسانية بدونها، وهى الأساس والجوهر الذى تميز فى ضوئه بين حياة الانسان وحياة غيره من الكائنات الحية كالحيوانات والنباتات. فحياة الانسان فى الثقافة، وتشربه لعناصرها وتحقيق حاجاته عن طريق أنظمتها وما فيها من علاقات تتضمن قدره الفرد على الإفادة من الماضى بما فيه من تراث حى ومواجهه الحاضر بما فيه من مشكلات، ومقابلة المستقبل بما فيه من احتمالات. ولهذا يمكن القول بأن الثقافة تعبر عن الذكاء القابل للانتقال من جيل الى جيل، وهى تعبير عن قدرة الإنسان اللامحدودة على التعلم والمعرفة والإبداع والابتكار، فالثقافة فى التحليل الأخير عمل إنسانى صرف. وإذا كانت التربية هى أيضا فى التحليل الأخير عمل إنسانى صرف، فإنه يلزم المربي الذى يقوم بعملية التربية أن يعي ويدرك أهمية وضرورة الثقافة والتغير الثقافى، لأن الوعى والادراك بذلك يعد من صميم العمل التربوي، والجهل بذلك يعد إخلالاً كبيراً بدور المربي فى العملية التربوية، ويمكننا أن نوجز أهمية الثقافة والتغير الثقافى للمربي فيما يلى (٤٥) :

أ- إن التربية ليست عملية مغلقه قائمة بذاتها، بل إنها فى جوهرها عملية ثقافية، فهي تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته. كما أن الثقافة لا تستمر إلا بإكتساب الأفراد لأنماطها، ومعانيها بواسطة عمليات إجتماعية هي تربية فى جوهرها. ومن هنا فأن وعي

المربى بكل ذلك أمر ضرورى وهام لإنجاح العملية التربوية .

ومعنى هذا أن المربي ينبغي ألا يكون مربى لتدريس مادة فحسب، بل يجب أولاً أن يكون دارس ثقافة، فهي الوعاء الحي الذى يشتق منه مادة الدراسية وأهداف تدريسة وأساليبها، وكذلك المجال الذى عليه أن يرتفع بمستواه عن طريق تربية الناشئين وإعداد المربى للناشئين يعنى أولاً وأخيراً التأثير على الثقافة التى يعيشون فيها، بما يزودهم من معارف وما يغير فى اتجاهاتهم العقلية والنفسية وما ينمي فيهم من طرق للتفكير وأساليب للعمل والتعامل . فبقدر فهم المربى للثقافة وللتغير الثقافى يستطيع أن يزود طلابه بالمفاهيم والخبرات والمعارف التى تساعد على إحداث التغير الثقافى .

ب- إن فهم ووعي المربي للثقافة ينبغي أن يتضمن دراسة لطبيعة التغير فيها ومجراه، فإن فهم التغيرات الإجتماعية والتغيرات الحاصلة فى معرفتنا عن طبيعة العالم الذى نعيش فيه يؤثر على إختيارنا الإطار الإجتماعي الذى نتبناه وما يلقيه هذا الإطار من مطالب تربوية ينبغي للمربين مواجهتها وإختيار الإجراءات الكفيلة بتحقيقها، ونعتقد أن مسئوليات المربي تجاه التغير الثقافى ، يمكن إجمالها فى القضايا الآتية :

- إلى أي حد تؤثر الطبيعة المتغيرة للثقافة علي نوع المعرفة التى تتضمنها الخبرات التربوية ؟ .

- إلى أي حد يؤثر إختلاف المجتمع الذى يعيش فيه الناشئون فى الوقت الحاضر عن المجتمع الذى سوف يعيشون فيه كراشدين، على وظائف المدرسة ؟ .

- إلى أى حد تستطيع المدرسة الاضطلاع بمسئوليتها فى تنمية قيم جديدة تتفق مع الطبيعة المتغيرة للثقافة .

- إلى أى حد تستطيع المدرسة القيام بدور الريادة فى مساعدة المجتمع على تغيير أنظمتها من أجل مواجهة المشكلات الناتجة عن التغيير الثقافى فيه؟

- إلى أى حد تصبح المدرسة مسئولة عن الإفادة من التطورات الحاصلة فى العلوم المختلفة فى تنظيم خبراتها التربوية وطرق التعليم فيها؟

- إلى أى حد تؤثر التغيرات الإجتماعية على طول اليوم المدرسى وتنظيم مجالات العمل بها وعلاقتها بالوسائط التربوية الأخرى؟

- ما أثر التخصص المتزايد فى المجتمع على تنوع البرامج التربوية فى المدارس؟

- ما أثر التغيرات الإجتماعية فى تحمل المدرسة مسئولية تنمية إستعدادات الناشئين لإستخدام طرق غير معروفة من أجل حل مشكلات غير مألوقة.

ج- إن دراسة معنى الثقافة وتكوين تصور واضح عن مكانة التربية فيها سوف يؤدى بالمربى الى فهم ووعى تأثيرها على تكوين شخصية الفرد وبالتالي فهم وظيفة التربية على أنها عملية تنصب على الفرد والثقافة فى آن واحد، فالثقافة لاتعيش ولاتستمر إلا فى سلوك الأفراد كما أن نمو الفرد لا يتم إلا فى الثقافة بمجالاتها ومؤثراتها المختلفة. ومن هنا يدرك المربى هذه العلاقة العضوية التى على التربية أن تحملها حية خلاقة متجددة.

ومما سبق يتضح أن فهم ووعى المعلم بالثقافة بوصفها عملاً إنسانياً وفهم ووعى التغيرات الثقافية الحادثة، وعوامل تلك التغيرات، يعين المربى على أن يربى الناشئة بالطريقة التى تساعدهم على فهم الواقع

الإجتماعى الذى يعيشون فيه وعلى فهم التغيرات الحاصلة فيه أيضا، والأهم من كل ذلك توعيتهم بأهمية دورهم فى عملية التغير الثقافى والإجتماعى فى المجتمع. لأن التربية لايمكن أن تظل مكتوفة الأيدى حيال التغيرات الثقافية والإجتماعية التى تتم فى المجتمع. فإذا كانت التربية اليوم أحد أجهزة الدولة الأيديولوجية، والتى توجهها الوجهة التى تحقق مصالح النظام السياسى، فإن الوعى بذلك كفيل بخلق تيارات نقدية تعين على تغيير وتوجيه ذلك التغير بما يحقق مصالح الغالبية من أفراد المجتمع، وبما يخلق وعى جديد كفيل بتحرير الإنسان والمجتمع من كافة صنوف القهر الواقعة عليه<sup>(٤٦)</sup>.

## مراجع الفصل الثالث

- ١- الطاهر ليبب، سوسيولوجيا الثقافة، (المغرب، منشورات عيون، ١٩٨٦)، ص ٦.
- ٢- محيى الدين صابر، التغير الحضارى وتنمية المجتمع، (سرس الليان، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، ١٩٦٢)، ص ص ٣٩ - ٤٤.
- ٣- تركى رابح، أصول التربية والتعليم، (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٩٠)، ص ٣٢٠.
- ٤- أحمد أبوزيد، البناء الإجتماعى - مدخل لدراسة المجتمع - الجزء الأول المفهومات، (الاسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥)، ص ص ١٨٨ - ١٨٩.
- Ogburn & Nimokoff, A Handbook of Sociology, (London, 1960), P. 29.
- ٦- محمد عاطف غيث، دراسات فى علم الاجتماع القروى (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٧)، ص ٣٠٧.
- ٧- محمد عاطف غيث، تطبيقات فى علم الاجتماع، (الاسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٠)، ص ص ٥٥ - ٦٥.
- G. Peter Murdock, "uniformities in Culture" American-sociological Review, Vol., 5 (June, 1940), pp. 361- 369
- ٩- ج.ف. نيلر، الأصول الثقافية للتربية - مقدمة فى انثروبولوجيا التربية - ترجمة: محمد منير مرسى وآخرون (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ١٤.

- ١٠- م. ماكيفرو. بيدج، المجتمع، الجزء الثانى، ترجمة السيد محمد العزاوى وآخرون، (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧١)، ٨٩١.
- ١١- محمد الهادى عفى، فى أصول التربية- الأصول الثقافية للتربية (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٥)، ص ٩٦ - ٩٨.
- ١٢- الطاهر لبيب، سوسيولوجيا الثقافة، مرجع سابق، ص ٧.
- ١٣- محبى الدين صابر، التغير الحضارى وتنمية المجتمع، مرجع سابق، ص ٤٠.
- ١٤- الطاهر لبيب، سوسيولوجيا الثقافة، مرجع سابق، ص ٨.
- ١٥- م. ماكيفرو. بيدج، المجتمع، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٨٨٢ - ٨٩٢.
- ١٦- حامد عمار، بعض مفاهيم علم الاجتماع، (القاهرة، معهد الدراسات العربية، ١٩٥٩)، ص ١٠٣.
- أحمد الخشاب، دراسات أنثروبولوجية واثنوجرافية، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٥٩)، ص ٤١.
- ١٧- حسن سعفان، الموجز فى تاريخ الحضارة والثقافة، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٩)، ص ١١.
- ١٨- الزمخشري، أساس البلاغة (القاهرة، مطبعة محمد نديم، ١٩٥٣، ص ١٨، ٨٦، ٨٧.
- الفيروز ابادى، القاموس المحيط (القاهرة مطبعة بولاق، ١٢٨٩هـ) الجزء الثانى، ص ١٠-١١.
- ١٩- المرجع السابق، ص ١٣١.
- ٢٠- المرجع السابق، ص ١٢١.

- ٢١- ساطع الحصرى، دراسات عن أين خلدون (القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٧)،  
ص ١٤٣ - ١٤٦٠ .
- ٢٢- المرجع السابق، ص ٣٢٨ - ٣٢٩ .
- ٢٣- محيى الدين صابر، التغير الحضارى وتنمية المجتمع، مرجع سابق، ص ٤٨ .
- ٢٤- المرجع السابق، ص ٤٩ .
- ٢٥- بوتومور، تمهيد فى علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون  
(القاهرة، دار المعارف ١٩٧٨)، ص ٣٣٨ .
- ٢٦- عصام الدين هلال، اصول التربية (طنطا، مكتبة سماح، ١٩٩٢)، ص ٧٣ .
- ٢٧- محيى الدين صابر، التغير الحضارى ، وتنمية المجتمع، مرجع سابق، ص  
٦٢ - ٦٣ .
- بوتومور، تمهيد فى علم الاجتماع ، مرجع سابق، ص ٤٣٢ - ٣٤٨ .
- ٢٨- E.B. Tylor, primitive Culture, (N.Y. Brentan's, 1924), p.1 .
- ٢٩- محمد عاطف غيث، علم الاجتماع ، (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٣) ص  
٥٤١٢ .
- ٣٠- المرجع السابق، ص ٥٥٩ - ٥٦١ .
- ٣١- محمد عاطف غيث، دراسات فى علم الاجتماع القروى، مرجع سابق، ص  
٣٣٠ - ٣٣١ .
- ، تطبيقات فى علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ٧٦ - ٧٧ .
- ٣٢- ، التغير الإجتماعى والتخطيط، (الاسكندرية، دار المعارف  
١٩٦٦)، ص ٣١ .



John J. Honigman, The World of Man, (N.Y. Harper, 1959), P. -٣٣

253

W.F. Ogburn, Sociol Change, (N.Y. 1952), pp. 60-80. -٣٤

٣٥- مصطفى الخشاب، دراسة المجتمع، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ١١٩.

٣٦- احمد الخشاب، التغير الإجتماعي، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦)، ص ص ٥٧ - ٥٨.

٣٧- م. ماكيفرو بيدج، المجتمع، الجزء الثالث، ترجمة: سمير نعيم (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧١)، ص ص ٨-٩.

٣٨- محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع (القاهرة، دار سعاد الصباح ١٩٩٢)، ص ص ٥٥ - ٥٦.

٣٩- ج.ف. نيلر، الأصول الثقافية للتربية، مرجع سابق، ص ص ٩٨ - ١٠١.

٤٠- Isaac L. Kandel, Conflicting theories of Education, (N.Y. Macmillan Com. 1939), P.32.

٤١- محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع، مرجع سابق، ص ص ٤٠ - ٤٢.

٤٢- المرجع السابق، ص ص ٤٢ - ٤٣.

٤٣- المرجع السابق، ص ص ٤٣ - ٤٥.

٤٤- المرجع السابق، ص ٤٦.

٤٥- محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية - الأصول الثقافية للتربية، مرجع سابق، ص ص ١٢٤ - ١٣١.

٤٦- شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ٩٠ - ٩٥.

الباب الثانى

الأسس الفلسفية للتربية



## مقدمة :

لقد درجت العادة فى تدريس فلسفة التربية على المقارنة بين ما يعرف باسم الفلسفة التقليدية والفلسفة المتقدمة وإذا كان هذا التقسيم بين ماهر تقليدى وتقدمى يختلط فى الأذهان أحياناً فالبعض قد يرى فى التقليدية طابع القدم والتخلف وبالمثل قد يرى ويقرن التقدمية بطابع الحداثة والتقدم وهذا ليس صحيح . فالتقليدية قد إرتبطت بما عرف باسم تقليد الفنون الحرة Liberal Arts Tradition أما التقدمية فقد إرتبطت بما عرف باسم الحركة التقدمية فى التربية Progressive movement in Education على أنها التربية التى تتقدم تقدماً مستمراً إذ ليس فيها دستور جامد ولاهى مجموعة ثابتة من المعارف ولا تتخذ أسلوباً واحداً فى التطبيق لأنها دائماً حية نامية .

والواقع أن كلا الفلسفتين تحمل فى طياتها نواحي قوة وضعف إرتبطت بالأسس الفلسفية العامة التى قامت عليها . وقد رأينا أنه من الأفضل والأجدر بنا أن نتناول أربع فلسفات أساسية معاصرة وهى المثالية - الواقعية ومدارسها - البرجماتية - والوجودية . ولقد لخصنا فى تلك الفلسفات الاتجاهات والمذاهب الفلسفية التى تتفق مع الأساس الجوهري الذى تقوم عليه كل فلسفة . وأعقبنا كل فلسفة بعرض لآرائها وفلسفتها التربوية ووجهة نظر فلاسفتها فيما يتعلق بأهداف التربية والمنهج وطريقة التدريس والمعلم . ثم قدمنا تعقيب لكل فلسفة .

وفى الخاتمة عرضنا لمقارنة شاملة للفلسفات الأربع وذلك بهدف أن نخلص الى اثاره ذهن القارئ الى السؤال التالى: ماهى فلسفتنا التربوية فى ضوء هذه الفلسفات؟ ليخلص كل إنسان منا لوضع تصور لفلسفته التربوية .

ونأمل أن نكون بهذا العرض قد وفقنا في الوصول الى وضع القارئ في بداية طريق لمحاولة وضع تصور لفلسفة التربية تكون له مرشداً وهادياً في سلوكه، فالمربي الذي لا يستخدم الفلسفة يعتبر بالضرورة سطحياً والمربي السطحي قد يكون جيداً أو رديئاً ولكنه إذا كان جيداً فهو أقل جودة مما كان يمكن أن يكون وإذا كان رديئاً فهو أردأ مما يصح ان يكون ..

ولعلنا بهذه المحاولة نضع الدارس في مجال فلسفة التربية أمام الأفكار والآراء المختلفة التي قد تعمل بدورها على إثارة وخلق فكر جديد يمكن مستقبلاً أن يسهم في سياستنا التربوية ونظامنا التعليمي ..

## الفصل الرابع

---

# الفلسفة والتربية



## الفصل الرابع الفلسفة والتربية

### أولاً - ماهية الفلسفة

#### ماهية الفلسفة :

عرفت الفلسفة تعريفات عديدة اختلفت باختلاف وجهات نظر الفلاسفة واختلف العصور. وعلى الرغم من أن كلمة فلسفة هي أكثر الكلمات دواراً على الألسن فهي من أقلها تحديداً عند جمهور المثقفين، فما أكثر ما نسمع الكلمة في الألسن ولكن إذا سألنا عن المقصود بها وجدنا خلافاً على المفهوم من اللفظ.

والأصل في كلمة فلسفة PHILOSOPHY أنها لفظ معرب عن اليونانية يتكون من مقطعين فيلين ومعناها حب أو رغبة، وصوفيان ومعناها الحكمة. أى أن اللفظ بمقطعين يعنى حب الحكمة والفيلسوف PHILOSOPHER يعنى محب الحكمة. ولقد كان فيثاغورس العالم الرياضى المشهور الذى عاش فى القرن الخامس قبل الميلاد أول من وضع لفظ فلسفة إذ قال لست حكيماً فإن الحكمة لاتضاف لغير الألهة وما أنا إلا فيلسوف أى محب للحكمة.

وإذا إستعرضنا بعض التعريفات الفلسفية على سبيل المثال لا الحصر فإننا نلاحظ أن التعريفات قد إتجهت وجهات مختلفة حديثاً عنها قديماً، فقد عرّف أرسطو قديماً الفلسفة بأنها؛ البحث فى الوجود بما هو موجود بالإطلاق أو هى البحث فى طبائع الأشياء وحقيقة الموجودات ،أنها دراسة العلل والمبادئ الأولى للأشياء.

واتجهت تعريفات الفلسفة فى العصور الوسطى وجهة أخرى متأثرة



بالدين فلقد رأى الكثير من الفلاسفة فى العصور الوسطى أن الفلسفة لم تعد وحدها صالحة لتفسير الوجود بل اتجهت تعريفات الفلسفة فى تلك الفترة وجهة روحية إلى جانب الوجهة العقلية التى سادت عند اليونانيين من قبل ورأى الكثير من فلاسفة العصور الوسطى أنه ينبغى أن يسبق الإيمان البحث فى الوجود.

واتجهت تعريفات الفلسفة عند الفلاسفة المحدثين إلى البحث فى المعرفة، فلقد عرفها فرنسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) بأنها علم وليم العقل أو القوى العاقلة فى الإنسان وهى تقدم لنا تفسيراً ومعنى للكون عن طريق الملاحظة والتجربة. وغاية الفلسفة السيطرة على القوى الطبيعية والتحكم فى مواردها لتحقيق، سعادة الانسان لذا فالفلسفة الحديثة إتجهت الى المعرفة واعتبرتها شاملة للوجود وذلك تولقة لفهم طبيعة المعرفة وتحديد أدواتها والإطمئنان الى مدى إمكان قيامها. ودار الجدل العنيف بين المذاهب المختلفة حول طبيعة المعرفة وأدواتها ومصادرها وكذا حول إمكان قيام المعرفة الصحيحة.

أى بينما إهتمت الفلسفة قديماً بالوجود ونظرت إلى المعرفة من خلاله فان الفلسفة الحديثة قد عكست الآية فاهتمت بالمعرفة ونظرت من خلالها الى الوجود.

واتجهت الفلسفات المعاصرة وجهة مخالفة للفلسفات السابقة بأن نقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود بعلمه البعيدة ومبادئ الأولى وكذا المعرفة للوقوف على طبيعتها وأدواتها إلى البحث فى الذات او الانسان لأجل تيسير حياته أو تحقيق ذاته . فلقد أتهجت الفلسفات المعاصرة مثل الوجودية والماركسية والبرجماتية - (وان كان ينظر إليها

على أنها نظرية) - والوضعية المنطقية الى الاهتمام بالإنسان لأجل تحقيق حياة أفضل ولتيسير حياته .

وبالتالى عرفت الفلسفة بأنها منهج لإختبار فاعلية الأفكار فى الحياة، وأن صواب الفكرة تشهد به الآثار التى تترتب عليها فى دنيا العمل . فنحن حين نعبئ قوانا الذهنية لمواجهة مشكلات حياتنا إنما نحشد طاقتنا لأداء عمل أفضل فنتصرف بطرق ماكان للجهالة أن تحكم بها وربما كان الفيلسوف الألمانى فخته FICHTE (١٨٦٢ - ١٩١٤) على حق حينما قال أننا لانعمل إلا لأننا نعرف لأن حياتنا قد جعلت للعمل وذهب جون ديوى J. DEWEY أبعد من ذلك، فلقد رأى أن الحضارة نفسها ليست إلا وليدة الفلسفة وإن كانت الفلسفة بدورها من نتاج الحضارة . لقد كانت الفلسفة هى التى تقود الأفكار وترشدنا وتتضمن فى داخلها تفلسفاً أولاً عن الإنسان والمجتمع والجنس والانسانية والحضارة . وإذا دققنا النظر إلى المدلول الحضارى لكل مذهب فلسفى لاتضح لنا أن الفلسفة ماهى إلا مرآة صادقة تعكس لنا صورة لما مرت به البشرية من أحداث سياسية وثورات إجتماعية وتغيرات إقتصادية وتطورات حضارية .

أى أنه بغير الفلسفة لاتكون الحضارة بل أن إفلاس الحضارة وتخلف أفكارها كان نتيجة لإنصراف الفلسفة عن القيام بواجبها .

وعرف ديوى DEWEY الفلسفة بأنها المجهود المنظم المستمر من جانب الرجل العادى والرجل المتعلم لكى يجعل من الحياة شيئاً له معنى ويقوم الذكاء بتوجيهه كلما أمكن ذلك . فالفلسفة لم تعد مجموعة من المعارف أو الحقائق وإنما هى نشاط يرمى الى توضيح وتحليل ونقد المعتقدات والأفكار والقيم بل الحياة ذاتها . كى تصبح ذات معنى بالنسبة للإنسان .

ولقد ذهب الماركسية كما يمثلها ماركس الى النظر للفلسفة على أنها التوجيه المستنير الواعي الذى يحرر الانسان من طغيان الظلم وأباطيل الخرافة وبذلك فمهمة الفلسفة هى العمل على تنوير العالم ومساعدة الإنسان على مواجهة مشكلاته وتحسين أحواله وتذهب الفلسفة الماركسية الى أننا لانستطيع ان نفهم طبيعة العالم إلا بمحاولة تغييره ولانستطيع ان نفهم طبيعة الانسان إلا بمحاولة تحسين أحواله .

ويرى الكثير من الفلاسفة الوجوديين بأن الفلسفة هى منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية فى خضم الوجود . فالفلسفة الوجودية لاتهتم بالبحث فى الوجود والتعرف على علله البعيدة ومبادئ الأول وإنما تحصر إهتمامها فى الوجود الإنسانى الواقعى المفرد .

ويرى أستاذنا الدكتور زكى نجيب محمود بأن الفلسفة هى مستوى من التعميم يحاول أن يحدد مفردات القيم السلوكية والمعارف والعلوم على اختلافها الى قمة واحدة على نحو ماكان يفعله كل علم من العلوم على حدة حين يقف عند المستوى الأول من مستويات التعميم (المستوى الإدراكى الأول) يحاول فيه أن يفرق بين مفردات مستويات ثلاث للإدراك .

فى المستوى الأول ترانا نعيش فى صلة مباشرة مع الأشياء من حولنا أو ندرك مايدور حولنا بصلة مباشرة بين الإنسان من جهة والغير من جهة أخرى أو أشياء أو أشخاص أو مواقف معينة فى مكان وزمان معين .

ولكن الإنسان لايقف عند هذا المستوى الإدراكى الأول بل يحاول البعض الوصول إلى قوانين عامة تضبط تلك المفردات وهؤلاء هم العلماء . ثم لايقف الأمر عند هذا المستوى الثانى بل نرى أنفسنا إزاء قواعد عامة تضبط سلوكنا أو إزاء مجموعات من قوانين العلوم المختلفة . فهذه قوانين التربية وقوانين التاريخ وعلم النفس والإجتماع والإدارة والسياسة

والاقتصاد.. الخ. فنسأل أنفسنا ترى هل هذه القواعد السلوكية العامة وهذه المجموعات من القوانين مستقلة؟ أم أن هناك مبادئ مشتركة بينها؟ فנمضى فى تحليلها لندرى إذا كان ثمة مايوحدها أو لم يكن؟ وعندئذ تكون هذه العملية الفكرية هى مايسمى بالفلسفة.

من العرض السابق لبعض تعريفات الفلسفة يمكننا أن نخلص الى أن التعريفات قد اختلفت باختلاف الفلاسفة واتجهت إتجاهات مختلفة يمكن أن نوجزها فيما يلى:

أ- اتجاه تقليدى يجعل من الفلسفة علم الوجود الكلى مع الإهتمام بتحديد مكان الإنسان.

ب- اتجاه ثانى يهدف الى تغيير العالم وخلق مستقبل جديد للبشرية كما يذهب البرجماتيون وأصحاب المادية الجدلية (الماركسية).

ج- إتجاه ثالث لإنكار قيام الوجود العام والإنصراف عنه الى دراسة وبحث الواقع المحسوس الذى يمكن اخضاعه لمناهج البحث التجريبي كما يذهب الى ذلك الفلاسفة الوضعيين. فهم يرون أن الفلسفة مجرد منهج للبحث يهدف لتحليل اللغة تحليلاً منطقياً.

د- اتجاه رابع يذهب الى قصر النظر العقلى على وجود الإنسان الواقعى الشخصى والاهتمام بدراسة صلته بالكون وعلاقته بالآخرين كما يذهب الى ذلك الفلاسفة الوجوديين.

وإذا حاولنا تفسير تعريف الفلاسفة فقد يكون مرجع ذلك الى الإختلاف حول طبيعة العملية الفلسفية ذاتها كما سنعرض لذلك وكذا الإختلاف حول أهدافها ومستقبلها.

لذا يمكن القول أن الفلسفة ليس لها تعريف مُحدد تلتقى عنده وجهات

نظر الفلاسفة جميعاً كما هو الحال في العلوم الجزئية . إن الفلسفة لم تنزل بعد ثمرة مجهودات فردية مطبوعة عند كل فيلسوف بطابعه الخاص بعكس الحال في العلم بمعناه الضيق ، إذ تلتقى عند نتائج آراء العلماء .

وإذا كنا لم نتفق للآن على تعريف للفلسفة فما هو التعريف الذي سوف نأخذ به .

## ٢- نحو تعريف للفلسفة :

من وجهة نظرنا يمكننا تعريف الفلسفة بالقول بأن الفلسفة هي معظم الأسئلة الأساسية أو الرئيسية التي يمكن أن يسألها العقل الانساني والإجابة عن هذه الاسئلة تؤثر في جميع أفكارنا وأعمالنا . فمهمة الفيلسوف هو أن يسأل الأسئلة الرئيسية مثل :

- \* من أين أتى هذا العالم ؟
  - \* ما هو الانسان وما طبيعته ؟
  - \* ما هي الحياة وما هدفها ؟
  - \* ما هو الخير والشر ؟
  - \* ما هو الصواب والخطأ ؟
  - \* من الذي يقرر الصواب والخطأ ؟ القانون ، المجتمع ، الفرد .
- الى آخره من الأسئلة الرئيسية .

والإجابة عن هذه الاسئلة الرئيسية تؤثر في جميع أفكارنا ومعتقداتنا بل في أفعالنا أيضاً . لذا يمكن القول أننا جميعاً فلاسفة إلى درجة ما لأننا جميعاً مخلوقات عاقلة تحمل عقولنا عديد من الاسئلة الرئيسية . وإن لكل منا فلسفة

فى الحياة من نوع ما. تتوقف على نوع الاسئلة والإجابة التى نعملها لتلك الاسئلة الرئيسية.

والفلسفة من وجهة نظرنا ليست عملية عقلية تأملية فحسب بل لها جوانبها العملية فالفلسفة ليست هى محاولة التفكير بأكثر الطرق عموما ونظاماً فى كل شئ فى الكون أى أنها ليست مجرد تساؤلات للعقل البشرى بل لها جانب تأثيرى EFFECTIVE الذى يبدو فى مدى درجة التأثير فى الأفكار والأعمال التى نقوم بها. فالإجابة عن تساؤلات العقل البشرية مالم تؤثر فى أفكارنا وتوجه سلوكنا أصبحت خاوية وفقدت قيمتها. ولايصح أن نعتبرها فلسفة بل مجرد آراء أو هراء. إن قيمة أية فلسفة هى فى النهاية أن تقاس بقدرتها أو عجزها عن أن تتحول بنفسها الى فلسفة حية للشعب.

### ٣- التفكير الفلسفى وطبيعته :

أن التفكير الفلسفى هو نشاط ثقافى محدد بظروف ثقافيه وإجتماعيه وبالعلاقات المجتمع الداخلية والخارجية فأوضاع الثقافة هى التى تشكل مادة الفلسفة فالتفكير الفلسفى ليس ترفاً فكرياً وليس حكراً على فئة الفلاسفة وأساتذة الفلسفة وكما للفرد أن يفكر تفكيراً عملياً فى حياته العملية يمكنه أيضاً أن يفكر تفكيراً فلسفياً. ولايزدهر التفكير الفلسفى إلا إذا توفر قدر معقول من الحرية يسمح له بالتعبير الحر وبالتساؤل والفحص والنقد.

وقد يرى البعض التفكير الفلسفى هو مجرد عملية نقدية أو تحليلية يقوم الفيلسوف فيها بتحليل القيم الثقافية التى تكمن وراء المؤسسات المختلفة والتقاليد والعادات وأساليب التفكير الشائعة وأنماط السلوك ويتناول بالتوضيح والنقد القيم والمعانى التى تكمن وراء نظرة الأفراد والجماعات لنفسها ولغيرها وللعالم. ولايقف دور الفيلسوف على التحليل بل يمتد الى مناقشة مدى ملاءمة هذه القيم الثقافية لأوضاع الثقافة ويزبرز مافيه من غموض أى أنه

يقوم بعملية تحليلية تقويمية . يعتبر أن مهمته هي عملية تعديل للمعاني والقيم وتصحيحها وتعميقها بالفلسفة كما يري ديوى رغم إهتمامها البالغ بالحقائق العلمية ورغم تقديرها لهذه الحقائق كمصادر لمعان جديدة وقيم جديدة، ورغم حرصها على أن تكون عملية فى روحها ومنهجها إلا أنها مع هذا كله تعنى بالمعنى أكثر من عنايتها بالحقيقة، تعنى بالتغلغل فى معانى الثقافة أكثر من عنايتها بحقائق هذه الثقافة برغم أنها تلتزم بهذه الحقائق ولا تتنكر لها .

وقد يرى فريق آخر أن التفكير الفلسفى هو عملية تنسيق بين ميادين المعرفة المختلفة التى يبحث كل منها جانباً من جوانب الخبرة، وما من شك أن التخصص وتنظيم العمل الذى حدث نتيجة لظروف إجتماعية وثقافية قد أدى إلى تفتيت الخبرة دون ضبط وتنسيق ويترتب على ذلك أثار ضارة وخطيرة . لذا فالتفكير الفلسفى يقوم بوظيفة ضابط الإتصال بين ميادين المعرفة المختلفة (العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية) ويعملية التوفيق أو التنسيق أو التأليف المنطقى بين القيم والإهتمامات الناشئة فى العصر مع غيرها من القيم المتأصلة التى نشأت فى عصر آخر وبقيت لسبب أو لآخر وانتقلت من جيل الى جيل حتى هذا العصر . فالتنسيق قد يكون بين القيم الحالية والسابقة أو بين ميادين المعرفة المختلفة . أى أن التفكير الفلسفى هو عملية تنسيق أو تأليف أو تكامل، SYNTHESIS INTEGRATION بين نتائج العلوم وبين جوانب الخبرة .

ورأى فريق ثالث أن التفكير الفلسفى هو عملية تأمل SPECULATION بمعنى القيام بمغامرات فكرية شائعة تنعكس فى شكل فروض عريضة، غير ميتافيزيقية، يتم فى ضوئها إعادة تفسير الخبرة الإنسانية ولعل من أحسن الامثلة على هذه الفروض الفلسفية ذلك الفرض الذى أقام عليه دارون

نظريته فى التطور وفسر على أساسه ظواهر الصراع والبقاء والتطور وهناك أيضاً ذلك الفرض الفلسفى الذى أقام عليه ماركس نظريته المادية التاريخية التى فسرت فى ضوئها كثيراً من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً جديداً وكذلك أيضاً الفرض الذى وضعه ؛جون ديوى فى أن الطريقة العلمية تصلح لتحليل وتنسيق السلوك على مختلف المستويات (مستوى الماديات - مستوى الحياة - مستوى العقل) ويؤمن بصلاحية هذه الطريقة لحل مشكلات الصراع الاجتماعى .

وإذا كان الفلاسفة قد اختلفوا فى وجهة نظرهم إلى طبيعة عملية التفكير الفلسفى واتجهوا وجهات متعددة (نقد - تحليل - تنسيق - تأمل) فى الواقع إن معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع الأنواع هامة فالتأمل غير مصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جداً فى سماء خاصة به، ولا صلة لها بالعالم، بينما ينزل التحليل الخالى من التأمل إلى التفصيلات ويصبح أكاديمياً جديداً. فالتفكير الفلسفى يقوم بالوظائف الثلاث التى إضطلع بها عبر القرون .

ويتسم التفكير الفلسفى بسمات رئيسية كى يؤدى وظيفته فكثيراً مايوصف التفكير الفلسفى بالشمول TOTALITY والتكامل INTEGRATION والعمومية GENERALITY وهى صفات أو مواصفات تؤهل التفكير الفلسفى لأداء المهام الثقافية المتعددة التى سبق أن أوضحناها بشأن التفكير الفلسفى .

ومواقف التفكير الفلسفى عديدة ولايمكن حصرها لأنها عديدة بتعدد مواقف الحيرة والشك والصراع والتى قد لا تحسم إلا بمزيد من التفلسف والتعمق فقد يكون المثير لهذا التفكير رأياً عبر عنه شخص آخر، أو موقفاً سياسياً، أو إقتصادياً، أو تربوياً أو نظرية ما أو سلوكاً ما مخالف للسلوك المألوف، أو قانوناً جديداً إقتصادياً أو تربوياً أو سياسياً .. الخ. أو تنظيمياً



اجتماعيا جديدا أو تراثا ما أو إنتاجا فنياً .. الخ. ومتى اختلف الناس فى تقويم هذا الرأى أو ذاك أو تلك النظرية أو ذلك التشريع أو التنظيم أصبحت المشكلة مشكلة جدلية CONTROVERSEIO وأصبحت مجالا خصبا للمناقشات الفلسفية لمناقشة القيم والإفتراضات ولمقارنة البديلات وللبحث عن إطار عام يمكن فيه التوفيق بين بعض القيم المتصارعة أو إعادة تفسيرها.

#### ٤- مباحث الفلسفة :

المعروف أن جمهرة الفلاسفة على إتفاق أن للفلسفة موضوعا تعالجه وإن اختلفت الفلاسفة فى وجهة نظرهم فى موضوع الفلسفة وطبيعة مناهجه . فإذا تحدد موضوع الفلسفة عند بعض الفلاسفة بالوجود اللامادى تحتم أن يكون منهج البحث فيه عقليا إستنباطيا، وإذا تحدد موضوع الفلسفة عند البعض الآخر بالوجود المادى كان أنسب منهج لدراسته إصطناع المنهج التجريبي .

ولقد أنكر بعض الفلاسفة هذا الموقف التقليدى بشأن البحث عن الوجود وزعموا أن الفلسفة غير ذات موضوع واستبعد أتباع الوضعية المنطقية والمادية الميتافيزيقية من مجال البحث على إعتبار أنها قضايا فارغة ولاتحمل معنى . ويمكن أن نجمل مجالات البحث فى الفلسفة أو موضوع الفلسفة على أنها ثلاثة مباحث رئيسية أى أن موضوع الفلسفة ليس موضوعا واحدا محددا بل موضوعات أو مباحث أهمها :

#### ١- مبحث الوجود ONTOLOGY

وهو المبحث الذى يتناول النظر فى طبيعة الوجود على الإطلاق مجردا من كل تعيين أو تحديد تاركا للعلوم الجزئية البحث فى الوجود من بعض نواحيه .

## ٢ - مبحث المعرفة EPISTEMOLOGY

الذى يتناول إمكان معرفة الإنسان للحقائق ومدى صدق وصحة معرفته وحدودها وكثيرا ما يطلق الفلاسفة على مبحثى الوجود والمعرفة ما بعد الطبيعة وكانت الفلسفة عند القدماء أصلا تنصب على مبحث الوجود أما عند المحدثين فإنها فى جملتها تبحث الوجود من خلال نظرية المعرفة .

## ٣ - مبحث القيم EXIOLOGY

أو فلسفة القيم للمبحث فى المثل العليا IDEALS أو القيم المطلقة ULTIMATE VALUES وهى الحق والخير والجمال TRUTH, GOODNESS, BEAUTY من حيث ذاتها لا باعتبارها وسائل الى تحقيق غايات .

وهذه المباحث الثلاثة: الوجود والمعرفة والقيم بمختلف فروعها يأتلف منها عند جمهرة الفلاسفة - الموضوع الرئيسى للفلسفة بمعناها التقليدى - وإن رفضت الفلسفات المعاصرة هذا التصور ونقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود والمعرفة الى البحث فى وجود الإنسان وتيسير حياته وكانت هذه وثبة فى تاريخ التفلسف فقد أقرتها اتجاهات فلسفية معاصرة من الوجودية الى المادية الجدلية الى البرجماتية بل حتى الوضعية المنطقية والواقعية المعاصرة حيث هدفت هذه الفلسفات جميعاً الى تيسير حياة الانسان .

وقد يلحق بموضوع الفلسفة علوما ودراسات أخرى كفروعا لها او ملحقات بها كفلسفة القانون والتاريخ والسياسة والتربية من وجهة نظر بعض الفلاسفة بينما يراها آخرون كموضوعات مستقلة أو مجالات مستقلة بذاتها . وسوف نعرض لذلك عند تناولنا لفلسفة التربية .

ولم يكن موضوع الفلسفة وحده هو موضوع الاختلاف بين الفلاسفة بل إن غاية الفلسفة ذاتها كانت أيضاً مثاراً للخلاف ووجهات النظر فمن قائل بأن غاية الفلسفة كشف الحقيقة لذاتها العلم للعلم. ومن قائل بأنها محاولة للتوفيق بين حقائق العقل وحقائق الوحي، ومن قائل بأنها تهدف الى خدمة الحياة العملية وأن للفلسفة وظيفة إجتماعية قامت بها منذ نشأتها، وما من ثورة إجتماعية او دينية أو سياسية أو غيرها إلا وكان وراءها فلسفة ولولم يقصد الى الثورة أصحاب هذه الفلسفة، بل ولولم يكن القائمون بالثورة من المشتغلين بالفلسفة ومذاهبها. وإذن فلنكن غاية الفلسفة المباشرة هي كشف الحقائق وغايتها البعيدة هي الإفادة من هذه الحقائق فى دنيا العمل.

### الانتقادات الموجهة للفلسفة

وجه إلى الفلسفة عديد من الإنتقادات من الداخل والخارج، ومن الفلاسفة ومن غيرهم وسوف نعرض لأهم أوجه النقد التى وجهت الى الفلسفة بإيجاز:

أولاً: أن الفلاسفة يعيشون فى برج عالى باحثين عن الحقيقة المطلقة النهائية وفى تأمل لطبيعة الأشياء فى ذاتها ومثل هؤلاء الفلاسفة يبحثون فى أمور خالدة غير متغيرة وفى المطلقات، ولا ينظرون إلى الفلسفة كوسيلة إجتماعية يفيد منها الإنسان فى توجيه حياته وتناول مشكلاته وتطوير أوضاعه ومنظوماته بل يرون أن نزول الفلسفة الى مشكلات الواقع ومافيه من توترات وقلق واضطرابات معناه الاجهاز عليها والتنكر للتراث الفلسفى. ويعلق جون ديوى على فلاسفة البرج العالى بقوله ان اعتراف الفلسفة بأنها تعمل على أساس ما هو أزلئ وثابت لا يتغير يقيدنا فى مهمتها وفى موضوع بحثها، بحيث يصبح ذلك - أكثر من أى شئ آخر - مصدر عدم احترام الناس المتزايد لها، وعدم الثقة بما تدعيه لنفسها. وذلك لأنها إنما تعمل وراء ستار ما قد نبذه العلم الآن ولم يأخذ به فلا يعاونها اليوم المعاونة

الحقه سوى المؤسسات القديمة التى يتوقف مالها من سلطان وقوة على المحافظة على النظام القديم. ويحدث هذا فى نفس الوقت الذى عم فيه اضطراب الأحوال الإنسانية بصورة تستدعى بشكل عاجل - أكثر مما كانت تستدعيه فى أى وقت مضى - ذلك البحث الموضوعى الشامل الذى تعنى به الفلسفات التاريخية - فبالنسبة لأصحاب المصالح الخاصة يعتبر الحفاظ على المعتقد التالى:

(مفارقة الزمان والمكان لمجرى الحوادث) - الذى يترتب عليه شلون البشر - أن لا بد منه لإحتفاظهم بسلطة تتحول عملياً الى قوة لتنظيم أمور الحياة الإنسانية كلها من أعلاها الى أدناها.

ويتصل بمفهوم البرج العالى مفهوم آخر شائع بين الفلاسفة هو مفهوم الإنعزالية الفلسفية فكثير من الفلاسفة يؤكد ضرورة إنعزال الفيلسوف عن ميادين الصراع الراهنة وعن ألوان الحماس المختلفة التى تحيط بالمشكلات الاجتماعية فهناك دائما الخوف من الإنزلاق وراء التفاصيل ومن فقدان النظرة الشاملة المنزهة غير المتحيزة. ويقول هؤلاء إن حب الفيلسوف للحكمة يحتم عليه أن يتحرر من مشكلات الحياة المباشرة ومطالبها اليومية وإلا إنقلب الفيلسوف الى واعظ إجتماعى او رجل دعاية وانجرف وراء جانب أو آخر من جوانب الصراع الفكرى - الاجتماعى. ويذهب الداعون بالإنعزالية الفلسفية الى الدعوى بالإبتعاد عن مناقشة المشكلات والأحداث التى نعيش فيها وبالتالي الى عدم إتخاذ موقف منها وفى هذا خروج واضح وتنكر صارخ للتقليد الفلسفى الذى كان دائما أبدا يقوم بوظيفة إجتماعية وثقافية فى غاية الأهمية فعظم الفلسفات كانت وسيلة فكرية تحررية وقفت بالمرصاد والعداء لقيم اجتماعية ومصالح إقتصادية وسياسية رأت أنها لاتصلح للعصر الذى سادت فيه. إن نقد الفلسفة على أساس إنعزالها عن

مشكلات الواقع الثقافى . وتوقعها حلول مشكلات تقليدية ميتافيزيقية قد ينسحب على بعض الفلسفات كالمثالية مثلا ولكن لا يمكن قبوله أو إنطباقه على جميع الفلسفات .

ثانياً: اتهمت الفلسفة والفلاسفة بالسلبية التى تتمثل فى هروب من الواقع أو تبرير للواقع والدفاع عنه أو محاولة هدم آراء الغير واتهمت الفلسفة الوجودية بالإهتمام بالإنسان دون إهتمام بما لدينا من مشكلات إجتماعية وإقتصادية وسياسية ومحاولة الهروب من الواقع الى الذات واتهمت الفلسفة أيضاً بمحاولة تبرير الفلاسفة للواقع والدفاع عنه فأفلاطون مثلاً قد استخدم الفلسفة للدفاع عن القيم الأخلاقية والسياسية لطبقته الاجتماعية وللمحافظة على الأوضاع القائمة، واتجة بعض فلاسفة العصور الوسطى إلى تبرير المعتقدات الدينية فأضفوا على الكنيسة طابع القداسة وأصبحت الفلسفة خادمة للدين واتهم الفلاسفة بالهدم والتشكيك فى القيم كإتهام سقراط بإفساد الشباب وتشكيكهم فى كل شئ وبإثارتهم ضد القيم والاضاع القائمة وتشجيعهم على إتخاذ مسالك لا تتفق مع العادات والتقاليد. ونعتت الفلسفة بأنها لغو فارغ لاطائل تحته وجدل لفظى لا يقدم ولا يؤخر. وأن الجدل القائم بين الفلاسفة ليس أكثر من شجار بين جماعة من منحرفى المزاج ومتوترى الأعصاب يحاول كل فرد منهم بأنانية وتعصب أن يدافع عن وجهة نظره لتأكيد وجود ذاته وجذب الأنظار إليه .

والواقع أن مثل هذه الإتهامات لا يمكن قبولها بالنسبة للفلسفة بوجه عام وإن صح قبول البعض منها بالنسبة لفيلسوف واحد فلا يمكن ان نقبل تعميم الحكم على الفلاسفة والفلسفة بوجه عام . فلم تكن جميع الفلسفات هروبية ولم تكن جميع الفلسفات سلبية أو تبريرية ولم تكن جميع الفلسفات والفلاسفة هدامون لغيرهم . فلقد كانت الفلسفة فى كثير من الأحيان قوة ثورية ، ففى

خلال القرون الأولى لتطور العلم الحديث مثلاً حاول بعض الفلاسفة أن يقوموا بأهم دور إيجابى فى ذلك الوقت ألا وهو تفسير العلم ومحاولة الوصول الى فهم أعمق وأكمل للعالم عن طريق المعارف العلمية الجديدة النامية ولا يمكننا أن ننكر الدور الإيجابى الذى لعبته الفلسفة فى القرن العشرين على وجه الخصوص الفلسفة البرجماتية، والماركسية والاجتماعية «لبرتراند رسل» .

فالإختلاف بين الفلاسفة أمر طبيعى نظراً للإختلاف والتضارب والتناقض فى المصالح والإتجاهات التى تكاد تكون أمراً محتوماً بين معظم الثقافات الإنسانية . وقد يكون مرجع الإختلافات بين الفلاسفة أيضاً هو طبيعة الفلسفة ذاتها التى تختلف عن طبيعة العلم فالفلسفة تناقش الإفتراضات والمسلّمات بينما العلماء يتحاشون عادة مناقشة هذه الإفتراضات وبالتالي يتحاشون هذه الإختلافات . لذا يجب ألا نلوم الفلاسفة على إيضاح خلافات جوهرية يحاول العلماء الهروب منها قدر المستطاع .

ثالثاً : يوجه النقد الى الفلاسفة على أنهم يعقدون الأمور ويبالغون فيها وذلك لمناقشاتهم وطريقة عرضهم وكتابتهم التى تتسم بالدقة والصعوبة فى الفهم أحياناً وقد يصدق مثل هذا الإتهام على كتابات بعض الفلاسفة لذا فعلى الفلاسفة مسئولية تبسيط الفلسفة وإنزالها الى مستوى مشكلات الناس لا مشكلات الفلاسفة لأن تبسيط الفلسفة هو مسئولية اجتماعية خطيرة إزاء الجمهور فينبغى أن يكتب الفلاسفة للغير لا لأنفسهم كى تستعيد الفلسفة حيويتها وتحقق الأمال المعقودة عليها .

رابعاً : يرى البعض أن الفلسفة عديمة الجدوى وأنها فى طريقها الى الإنتهاء لأن جزء كبيراً مما كان فلسفة أصبح الآن علماً وأن نطاق الفلسفة أخذ يضيق لإتساع ميدان العلم وإستقلال الكثير من

العلوم عن الفلسفة وكذا الكثير من فلسفات هذه العلوم كالفلسفة الطبيعية، وفلسفة القانون، وفلسفة التربية .

والواقع أن مثل هذا النقد لا يمكن قبوله فليس معنى نمو حركة فلسفات العلوم المتخصصة انتهاء الفلسفة العامة فمما لا شك فيه أن فلسفة كل علم من العلوم لابد أن ترتبط بفلسفة عامة أى بإطار فلسفى عام يساعد على تقويم مبادئ هذا العلم ومنهجه وإفتراضاته وهذا بدوره يلقي بأبعاد جديدة ومزيد من الأهمية والمسئولية والإتساع فى الفلسفة العامة ففيلسوف أى علم من العلوم لا يقوم بمهمته الفلسفية إلا من إطار موقفه الفلسفى العام إزاء الكون والإنسان والمجتمع وهذا بدوره يزيد من مجال الفلسفة العامة ولا ينقص من حجمها . بالإضافة إلى ذلك فإن الفلسفة العامة تساعد كل علم من العلوم المتخصصة على أن يرى العلوم كلها كوحدة لاتتجزأ . وهنا حاجة فلسفة العلوم أيضاً الى الفلسفة العامة .

## ثانيا - الفلسفة والتربية

### معنى التربية :

عرفت التربية تعريفات عديدة اختلفت من مفكر لآخر فلقد عرفها أفلاطون بأنها إعطاء الجسم كل جمال وكمال ممكن. وذهب أرسطو الى القول بأنها إعداد العقل للتعليم. ورأى سبنسر أنها الإعداد لحياة كاملة. وعرفها باجلي BAGLY بأنها العملية التي بها يكتسب الفرد تجارب تفيدة في أعماله في مستقبل أدق وأكمل. ويعرفها HERMAN HORNE وهو أحد الفلاسفة المثاليين بقوله التربية هي العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الانسان الحر الواعي الناضج جسمياً وعقلياً كما يعبر عن هذا التوافق في بيئة الإنسان العقلية والإنفعالية والإرادية. أما ديوى فيعلن أن؛ التربية هي عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي بينما يحظى الفرد بالتحكم في الطرائق المتضمنة.

كما عرفت التربية على أنها عملية تطبيع اجتماعي أو تنشئة اجتماعية أو تدشين ثقافي وبعبارة أخرى إنها العملية التي يكتسب بها الأفراد ثقافة مجتمعهم، يكتسبون بها المعاني الخلقية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.. الخ التي يدين بها المجتمع بصفة عامة وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التي تؤهله للعيش في مجتمعه وهذه العملية تتم عن طريق تفاعل الفرد مع أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ورفاق السن واللعب وممثلي المؤسسات أو التنظيمات الاقتصادية والدينية والمهنية والترفيهية. ولهذا نقول أن الوسط الثقافي بما يدور فيه من تفاعلات مستمرة وسط مرب.

والثقافة كما نتصورها مجال مليء بالتفاعلات بين القوى المتعددة التي



تعمل فيه، فالقوى والإهتمامات والمصالح المختلفة تتفاعل مع بعضها الآخر، وقد تساند بعضها البعض أحيانا، وقد تتعارض أو تتصارع فى بعض الاحيان أو على الأصح فى أغلبها. ونتيجة لهذا التفاعل المستمر نقول أن الثقافة مثل سائر الكائنات فى تغير دائم. فالثقافة (أسلوب الناس فى الحياة فى مجتمع ما فى فترة تاريخية معينة) تكتشف إن أجلا أو عاجلا أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها وأن بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض كما كانت من قبل أو لم تعد تتمشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة. وهنا لاتجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ومؤسساتها. لابد للثقافة أن تعيد تفسير نفسها حتى يتسنى لها أن تواجه هذا الموقف الجديد وحتى يتسنى لها إستمرارها ونموها. وهنا تصبح الفلسفة ضرورة ولاتصبح ترفا فكريا وإنما تصبح مجهودا خطيرا يقوم ليقوم لخدمة وظيفة من أهم الوظائف وأكثرها حيوية تصبح وسيلة مقصودة للتوجيه الاجتماعى ذلك لانها لايُسعها إلا أن تنتقد بعض الجوانب أو الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة بوضعها فى إطار ثقافى أعم وأشمل من نطاق الصراع الضيق، أو أن تكتشف أدوات فكرية أو منهجا يصلح لحسم مثل هذا الصراع. بل من الضرورى أن تصبح الفلسفة قوة ثقافية مؤثرة ومتأثرة بدرجات متفاوتة عن غيرها من القوى الاخرى لها موقف إجتماعى تربوى مقصود يتحتم عليها أن تقوم به وهنا تصبح الفلسفة هى نظرية التربية نشاط مقصود مرسوم للمحافظة على الثقافة وتطويرها ويصبح مجهود الفلسفة والتربية مركزا ليس فى توريث الثقافة فحسب، وإنما فى عملية الفحص والاختيار والنقد المتواصل للثقافة والعمل على إعادة تفسيرها وتجديدها فإذا كانت الفلسفة هى ذلك النشاط الثقافى الذى يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها فإن التربية هى ذلك المجهود العملى - الشكلى أو غير الشكلى -

الذى يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة الى عادات وإتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد كما تهدف الى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تندعم هذه الإتجاهات والمهارات.

## ٢- العلاقة بين الفلسفة والتربية :

هناك إذن اتصال حيوى بين الفلسفة والتربية لا يستقيم فهمه إلا فى الإطار الذى أصبحت العلاقة بينهما من المشكلات التى يحتدم حولها الجدل وتختلف فيها الآراء وتفتعل لها التفسيرات إما بقبول وجود علاقة بين الفلسفة والتربية أو بعدم وجود صلة بينهما أو وجود صلة جزئية فى بعض الموضوعات. ويتشكك المربون فى الفلسفة ويتشكك الفلاسفة فى التربية.

إن البحث فى طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية من ثنايا كتب تاريخ التربية يقودنا إلى القول بأن التربية ليست إلا وليدة للمذاهب الفلسفية وأن رجال التربية هم رجال الفلسفة والأمثلة على ذلك كثيرة منها على سبيل المثال:

- وضع أفلاطون فى جمهوريته نظرية تربوية كاملة وكان من أوضح الفلاسفة تعبيراً عن العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية.
- وكانت آراء روسو التربوية مستمدة من فلسفته الطبيعىة التى أدت بدورها الى قيام الحركة الطبيعىة فى التربية.
- أما هيربرت سبنسر فلقد وضع العلاقة بين الفلسفة والتربية بقوله أن التربية الحققة لاتكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحققة.
- ولعل جون ديوى كان خير من وضع ووضح العلاقة بين الفلسفة والتربية فى إطارها السليم حين قال:
- أن مشكلات الفلسفة تنشأ نتيجة وجود إحساس عام وعميق بأن هناك

صعوبات ومشاكل فى الحياة الاجتماعية . هذه حقيقة كثيرا ماتطمس لأن الفلاسفة أصبحوا طبقة متخصصة تستخدم لغة فنية تختلف كثيرا عن اللغة التى نستخدمها عادة للتعبير عن المشكلات المباشرة . ولكن يمكننا دائما أن نكتشف وجود علاقة بين أى مذهب فلسفى ذى تأثير ونفوذ وبين أحد المصالح المتصارعة ، حيث يدعو هذا المذهب إلى برنامج اجتماعى معين . وفى هذه النقطة تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية . والواقع أن التربية توفر لنا الزاوية التى نتغلغل منها الى المغزى الإنسانى - بالمقارنه الى المغزى الفكرى - للمناقشات الفلسفية . وما نخشاه دائما على طالب الفلسفة أن يدرسها لذاتها ويعتبرها تدريباً عقلياً صارماً أو كلاماً يقوله الفلاسفة لا يشاركونهم فيه أحد . أما إذا نظرنا للمسائل الفلسفية من زاوية ما يقابلها من ضروب الإتجاهات الفكرية أو زاوية ما يترتب على العمل بها من تبديل فى المجهود التربوى - إذا نظرنا هذه النظرة فلن تغرب عنا مواقف الحياة التى تعبر عنها هذه المسائل الفلسفية . إن أى نظرية لا تؤدى الى تغيير أو فرق فى المجهود التربوى لابد أن تكون مصطنعة . والزاوية التربوية تساعدنا على أن نرى المسائل الفلسفية حيث تنشأ وتزدهر ، أى فى مجالها الطبيعى حيث يترتب على الأخذ بها أو رفضها فروق فى الناحية العملية . وإذا رضينا أن نرى التربية على أنها عملية تكوين إتجاهات أساسية - فكرية وانفعالية - إزاء الآخرين ، فإن الفلسفة يمكن أيضا أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية . وإذا كان للفلسفة ألا تبقى نشاطاً رمزياً - أو لفظياً أو متعة عاطفية لفئة قليلة ، وإذا كان لها ألا تبقى متعسفة ، فإن تفويضها للخبرة السابقة وبرامجها فيما يتعلق بالقيم لابد أن يتجسم فى السلوك .. والتعليم الشكلى قد يصبح عملاً روتينياً مادامت أهدافه وطرائقه لا توجهها نظرة واسعة توضح مكانته فى الحياة المعاصرة ومهمة الفلسفة توفير هذه النظرة .

لقد عرفنا الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية واعتبرنا الفلسفة لونا من

الوان التفكير تظهر عندما تواجه الخبرة موقفا من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الحيرة وصياغة فروض للتخلص منها تختبر في السلوك. ويتميز التفكير الفلسفي بأن المشكلات التي يعالجها تقدم تحت ظروف وأهداف إجتماعية منتشرة، وتتركز في صراع بين مصالح منظمة وبين مطالب ثقافية متعارضة. ولما كان الطريق الوحيد لإعادة الاتزان بين الاتجاهات المتعارضة هو تعديل الإتجاهات الإنفعالية والفكرية، فإن الفلسفة ليست تصويرا صريحا للمصالح المتصارعة فحسب إنما أيضا دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث إتزان أفضل بين المصالح المتصارعة. والتربية هي العملية التي قد يتحقق بها هذا التعديل (الإنفعالي والفكري) المطلوب .. وبذلك نكون قد وصلنا الى ما يبرر العبارة السابقة في أن الفلسفة هي نظرية التربية كنشاط مقصود.

فمن العرض السابق نخلص الى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية وأنها تعبير عن حقيقة واحدة من وجهين مختلفين أحدهما تعبير فكري عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها وهذه هي الفلسفة والآخر مجهود عملي يهدف إلى ترجمة قيم هذا التعبير الفكري إلى عادات وإتجاهات ومهارات سلوكية لدى الافراد وكذا إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية أن تدعم هذه الإتجاهات والمهارات وهذه هي التربية.

إذا كنا قد انتهينا الى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية فالأجدر بنا أن نتناول ماذا نقصد بفلسفة التربية؟؟



## مراجع الفصل الرابع

- ١- امام عبد الفتاح امام: مدخل الى الفلسفة (القاهرة: دار الثقافة، الطبعة الرابعة ١٩٧٧).
- ٢- جون ديوى : تجديد فى الفلسفة (القاهرة: الانجلو المصرية، د. ت، ترجمة د. زكى نجيب محمود.
- ٣- هنتر ميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ترجمة فؤاد زكريا (القاهرة: نهضة مصر، ١٩٦٩)
- ٤- زكى نجيب محمود : من زاوية فلسفية (بيروت: دار الشروق، ١٩٧٩).
- ٥- ——— : حياة الفكر فى العالم الجديد (القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٥٦)
- ٦- زكريا ابراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة (القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٨).
- ٧- يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٧٩).
- ٨- محمد على أبوريان : الفلسفة ومباحثها (الاسكندرية: دار الجامعات المصرية. ١٩٧٢).
- ٩- سعيد اسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٢).
- ١٠- دى. جى. أدكنور : مقدمة فى فلسفة التربية، ترجمة محمد سيف الدين فهمى (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٢).
- ١١- توفيق الطويل : أسس الفلسفة (القاهرة: النهضة العربية، ١٩٥٨).

١٢- أرفلدكوليه : المدخل الى الفلسفة، ترجمة أبو العلا عفيفى (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٥) الطبعة الخامسة.

13- George S. Fullerton: *An Introduction to Philosophy* (London: The Macmillan Com., 1962).

14- Ferm, Vergilins (ed;). *A History of Philosophical Systems*.

## الفصل الخامس

# فلسفة التربية





## الفصل الخامس

### فلسفة التربية

#### ماهيتها - تطورها - مجالاتها - أهمية دراستها

#### أولاً: ماهية فلسفة التربية

من العرض السابق لماهية الفلسفة وكذا لماهية التربية والصلة بينهما فقد لاحظنا أن هناك خلاف على مفهوم الفلسفة بين الفلاسفة وكذا على وظيفتها وكذا الشأن بالنسبة للتربية ومن الطبيعي جداً أن ينعكس هذا الخلاف في وجهات النظر في محاولات الفلاسفة والمربين لتحديد ماهية فلسفة التربية ووظيفتها. ولأجل أن نصل إلى تحديد لماهية فلسفة التربية ينبغي لنا أن نعرض لأهم الاتجاهات حول هذا الموضوع ويمكننا أن نلخص أهم الاتجاهات حول ماهية فلسفة التربية في:

١- إتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً عن ميادين المعرفة.

٢- إتجاه يرى أن فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية.

٣- إتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها.

٤- إتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة.

\* الرأي القائل بأن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً يذهب

أنصاره الى تأييد وجهة نظرهم بأنه ليس فى فلسفة التربية مركزا أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان وأن فلسفة التربية ليست سوى فلسفة عامة وليس هناك مفاهيم تربوية خاصة بها ويذهب البعض من القائلين بهذا الرأى الى النظر الى فلسفة التربية على أنها فرع من فروع علم الاخلاق ومعنى هذا أن فلسفة التربية ليس لها موضوعها المميز ولا منهجها .

**\* ويرى أصحاب الرأى الثانى أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم ذلك لأن التربية علم اجتماعى يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الاجتماعى . وفلسفة التربية هى تحليل وتوضيح لهذه المفاهيم التربوية التى نقيم عليها كثيرا من أحكامنا فى ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة، التفاعل، النمو، العقل ... الخ وأن هدف فلسفة التربية ليس حسم المشكلات التى يواجهها المربون وإنما هدفها هو مجرد توضيح المشكلات والمفاهيم التربوية الغامضة .**

**\* أما أصحاب الرأى الثالث وهم الإشتقاقيون يذهبون الى القول بأن فلسفة التربية تشتق من الفلسفة العامة ومن الموقف الفلسفى وليست فلسفة التربية مجهودا منظما لتوجيه العملية التربوية فى إطارها الثقافى ويرى وجنر Wegener أن فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية . فإذا أخذنا أهداف التربية مثلا وجدنا انها تتضمن نوعا من التكامل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المؤلف ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف**

الحياة فلامناس من أن نطبق ما تصل اليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى.

\* وذهب الفريق الرابع للنقول أن فلسفة التربية ميدانا مستقلا عن الفلسفة فيرى فوستر مكمري Foster McMurray أن نقطة البدء فى فلسفة التربية هى دراسة العملية التربوية بدلا من أن تكون نقطة البدء هى الموقف الفلسفى أو النظرية الفلسفية - ثم نحدد المشكلات الفريدة التى تتميز بها هذه العملية. هذه المشكلات يجب أن تصبح الشغل الشاغل لفلاسفة التربية (وللفلاسفة كذلك).

وجهة نظر:

من العرض السابق لهذه الاتجاهات الأربعة نرى:

أولاً:- أن الاتجاه الأول الذى ينكر أن فلسفة التربية هى علم وأنه لايمكن أن تكون هناك نظرية تربوية لعدم وجود منهج تربوى يقابل المنهج العلمى فأننا نرى أن فلسفة التربية يمكن أن تكون فلسفة علمية تجريبية ذات نظريات ومفاهيم تربوية تقوم على أسس موضوعية وبالتالى تساعد على إحداث مزيد من الضبط والتوجيه لهذه العملية التربوية المعقدة. وأن الدعوة الى اعتبار فلسفة التربية هى الفلسفة العامة دعوة خطيرة معناها تشجيع التفكير الميتافيزيقى بدلا من التفكير المنهجى العلمى فى أمور التربية ونرى أن المنهج العلمى يمكن - بل لابد - أن يطبق فى دراسة الظواهر الاجتماعية - مثل العملية التربوية - ونرى أن هذه الدراسة كفيلة بأن تطور أدواتنا وأساليبنا فى البحث التربوى.

ثانيا:- إن الاتجاه الثانى التحليلى فى فهم طبيعة فلسفة التربية إتجاه محدود يقصر الميدان على مجرد الوصف والتحليل ولكنه لايرسم طريقا لتوجيه هذا العلم توجيهها إجتماعيا لأن مجرد التحليل للعبارات

التربوية لن يؤدي الى حسم الخلافات بين المربين حول كثير من القضايا التربوية بل يمكن أن يؤدي الى تحليلات متعددة متنافرة تعبر كلها عن اختلافات فلسفية - اجتماعية .. قد نرى أن التحليل اللفظي للمفاهيم الأساسية وتحديد المصطلحات التربوية هي عملية ضرورية وأساسية في مجال فلسفة التربية ولكننا نرفض أن تكون هذه الوسيلة هي فلسفة التربية لأن الفلسفة في هذه الحالة تصبح هروياً أكاديمياً من مشكلات الثقافة وتناقضاتها الأساسية ومن مشكلات التربية المتعددة الى مجرد مهارات لفظية.

ثالثاً:- أما عن الاتجاه الثالث فهو لا يزال يرى أن الفلسفة العامة هي علم العلوم وأن فلسفة التربية هي اشتقاق من الفلسفة العامة لا يمكن قبوله لأنه اتجاه لا يرى العلاقة التفاعلية بين ميداني الفلسفة والتربية كمنشطين ثقافيين. وفي هذا الاتجاه خطورة على ميدان التربية لأنه يروج لجعل فلسفة التربية نظرية غير علمية ..

رابعاً:- اما الاتجاه الرابع الذي يجعل من فلسفة التربية ميداناً للدراسة العلمية في إطارها الاجتماعي الثقافي هو اتجاه رحب به العديد من المربين والفلاسفة والعلماء وإن اختلفوا على نقطة البدء في فلسفة التربية .. فلقد ذهب البعض أن نقطة البدء في فلسفة التربية تبدأ بدراسة العملية التربوية ويرى البعض الآخر أنها تبدأ بموقف فلسفي أو نظرية فلسفية .. وليس المهم في رأينا هو من أين نبدأ: بالفلسفة أم بالتربية؟ بالفلسفة كما سبق أن أوضحنا هي التعبير الفكري عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها أو هي محاولة الثقافة لتفسير نفسها وتطوير أوضاعها والتربية هي تلك العملية الاجتماعية التي نريد فيها إختبار هذه النظرية العامة للتربية إختباراً عملياً يترتب عليه تدعيم هذه النظرية أو رفضها أو تعديلها.

## وفلسفة التربية :

فى هذا الإطار الثقافى تصبح ذلك النشاط الذى يقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة وخلال هذا النشاط تتضح الحاجة الى التحليل، والتقييم، وبناء النظريات التربوية، واختبارها، وتعديلها أى تتضح الحاجة ليس الى الفلسفة فحسب وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية أيضا .

لابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحا من ناحيتين، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافيه والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها فى المجال التربوى وتأثيرها به ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعى العام وعلى المستوى التربوى . وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخلها أى من العلاقات المتعددة القائمة بين المشتغلين بالميدان ثم يحلل هذه المشكلات تحليلا ثقافيا فيربطها بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أى أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر إليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا .

وعلى هذا تصبح فلسفة التربية، ذلك الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحثا فلسفيا - إجتماعيا . ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لابد أن يكون له اتجاه فلسفى - تربوى واضح ولا بد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها فى

النظر الى العملية التربوية ومشكلاتها وفى بناء النظريات الأساسية فى التربية التى توجه هذه العملية توجيهها علميا ثقافيا .

### ثانياً: تطور ميدان فلسفة التربية

أن ميدان فلسفة التربية من الميادين الحديثة فى القرن العشرين وإن كانت هناك جذور بعيدة يمكن أن ترجع الى أفلاطون الذى يرى الكثير من مفكرى التربية أنه كان صاحب فلسفة تربوية متكاملة واضحة المعالم حيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة والسياسة . أما فى القرن العشرين فنجد فيضاً من الانتاج الفكرى فى فلسفة التربية . فلقد نما الميدان فى هذا القرن نمواً لم يعهده تاريخ الفكر التربوى ويرجع الكثير من المفكرين حركة نمو وإزدهار هذا الميدان فى القرن العشرين الى الإرتباط بين حركة نمو العلوم وتطبيقات العلم وإلى ما شهدته القرن العشرين من تطورات علمية وتغيرات إجتماعية وتطورات إقتصادية وسياسية إتسم بها هذا العصر فى أوجه الحياة العامة بوجه عام وفى مجال التربية بوجه خاص . فلقد شهد القرن العشرين فى المجال التربوى إهتماماً حاداً وإيماناً متزايداً بأهمية التعليم، إجتماعياً وإقتصادياً فى حياة الأفراد والجماعات وزيادة فى الوعى فى أهمية التعليم باعتباره قوة إجتماعية وإقتصادية وسياسية هائلة لا بد من توجيهها بشكل مقصود مرسوم . وعلاوة على ذلك فلقد أصبح التعليم حق للمواطن وليس منحة أو عطاء وإنما هو حق لكل مواطن ولجميع أفراد الشعب مما أدى الى تعميم التعليم وتوفير أكبر قدر من الفرص التعليمية لأبناء جميع الطبقات، ولم يعد ينظر إلى التعليم على أنه ضرب من الخدمات وإنما أصبح ينظر اليه على أنه أهم دعائم الإنتاج والتطوير ومن أهم وسائل إستغلال الثروات والطاقات الطبيعية البشرية منها والمادية، ولم يعد ينظر

الى ماينفق على التعليم على أنه فاقد واستهلاك بل اعتبر كل ماينفق على التعليم على أنه أستثماراً موفقاً من كافة الوجوه .

وأمام التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى العالم وكذا التطورات فى ميدان التربية بدأت المجتمعات تعيد النظر لنفسها بنظرة فاحصة ناقدة وتعيد تقييم نظمها وقيمها التقليدية كى تساير روح العصر - عصر التحولات السريعة والثورات - ووجد المربون ان هناك إجابات متعددة ومتنوعة متعارضة لما يدور فى أذهانهم حول دور التربية فى مواجهة العصر وتحولاته وتحدياته ومتطلباته ... ومن هنا ظهرت ضرورة وأهمية وجود فلسفة تربوية إجتماعية توجه جهود المربين فى مجال هذه التحولات والتوترات العميقة المدى فى فلسفة تساعدهم على إتخاذ مواقف متناسقة من هذه القضايا المختلفة وتوجه دراساتهم وأبحاثهم فى ميدان تخصصهم .

وكانت هذه الحاجة الى فلسفة تربوية أبرز ماتكون فى أمريكا حيث أقر بعض الفلاسفة والمربين بضرورة قيام فلسفة اجتماعية تربوية تقوم على أسس علمية ديمقراطية لتواجه مشكلات المجتمع الأمريكى بما فيه من تناقضات وفى هذا الاطار تكونت فى امريكا جماعات منظمة تضم أقطاب الفكر التربوى - الفلسفى تحت زعامة جون ديوى - ووليم كلباترك ويويد بود ..

وفى انجلترا زاد الإهتمام بدراسة فلسفة التربية منذ الربع الأول من هذا القرن على يد برس نن، برتراند رسل وغيرهم .. وفى روسيا كان أنطوان ماکرينكو أول فيلسوف تربوى ماركسى حاول وضع فلسفة تربوية قائمة على الفكر الماركسى .

والمهم أن نتيجة لكل هذا نما ميدان فلسفة التربية وأصبح اليوم ميدان من ميادين التخصص فى التربية واجتذب اليه اعداداً من المربين والدارسين



وأقامت له بعض الجامعات وكليات التربية أقساما خاصة تحت إسم فلسفة التربية أو أسماء أخرى كالأصول الفلسفية للتربية وإن كنا فى مجتمعنا المصرى لازلنا نضع هذا الميدان فى إطار أصول التربية التى تتناول الأصول الاجتماعية والاقتصادية والإدارية وغيرها .

### ثالثا: بعض مجالات الاهتمام فى فلسفة التربية :

إذا كنا قد خالصنا من عرضنا السابق إلى أن فلسفة التربية هى ميدان من أهم ميادين التربية وأنها موضع اهتمام الكثير من المشتغلين فى الميدان التربوى فلا بد لنا من أن نعرض لأهم مجالات هذا الميدان (فلسفة التربية) .

وتتخذ مجالات البحث فى فلسفة التربية صورا متعددة اختلفت باختلاف منظور الفلاسفة والتربويين إلى أهمية هذه المجالات وإلى طبيعة نظرتهم الى الفلسفة والتربية والعلاقة بينهما . والمثال على ذلك أننا نجد ان البعض مثل BUTLER قد عرض مجالات التربية من خلال عرض للمبادئ الفلسفية والمسلمات والإفتراضات لفلسفات فى مجال الأهداف التربوية وطبيعة التربية ومحتواها وكذا فى بعض الأمور التربوية الأخرى .

واتجه Brameld لعرض أربعة فلسفات موضحاً تطبيقاتها فى مجال التربية من منظور ثقافى . بينما اتجه Brubacker الى مناقشة الموضوعات الأساسية التى اعتبرها مشكلات فى المجال التربوى كالأهداف والمناهج والتقويم والنظام المدرسى ... الخ من منظور الفلسفات المختلفة . بينما اتجه ديوى وجهة اجتماعية شاملة بوضع فلسفة تربوية إجتماعية ذات برنامج إيجابى إزاء مشكلات المجتمع الأمريكى بما فيه من تناقضات ...

لذلك يمكننا أن نرى أن تحديد مجالات الميدان فى فلسفة التربية يحدد بأساليب مختلفة تختلف باختلاف منظور الفيلسوف التربوى الى الميدان وكذا نقطة البدء التى يبدأ بها نظرتة العملية التربوية . وإذا أخذنا بوجهة النظر أن

فلسفة التربية هي الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية من الزاوية التربوية كما يبحث المشكلات والنظريات التربوية بحثا فلسفيا ناقدا ... فمن هذا المنظور يمكننا ان نرى ان مجالات الإهتمام فى فلسفة التربية هي :

### أولاً- بنية العملية التربوية:

إذا رأينا أن العملية التربوية هي موقف تفاعلى إنسانى فى وسط ثقافى (بمفهوم شامل للثقافة) فإنه يمكن أن تكون هذه المعالم التربوية هي :دراسة الثقافة كوسط مرب، دراسة الطبيعة الإنسانية، دراسة السلوك الانسانى فى اطار اجتماعى متغير لأجل تحديد الأهداف التى ينبغى أن تسير عليها العملية التربوية وغالبا ما يطلق على هذا الجانب الأهداف التربوية .

ثانياً- ماهى النظريات التربوية : والنظريات الأخرى فى العلوم الاجتماعية التى تؤثر أو يمكن ان تؤثر فى الفكر والسلوك التربوى؟؟

وتعتبر دراسة النظريات بوجه عام والنظريات التربوية بوجه خاص من أهم الميادين التى يهتم بها ميدان فلسفة التربية .. وهنا يكون دور الفيلسوف التربوى تحليل للنظريات وتقويمها تقويما منهجيا لما لها بصلة تأثير وتأثر بالمجال التربوى فدراسة النظريات التربوية والنظريات فى مجالات أخرى كعلم النفس الإجتماع والسياسة والاقتصاد .. من حيث إفتراضاتها ومسلّماتها وفروضها بشأن الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، القيم ومصادرها وطبيعة الحكم عليها، طبيعة المجتمع والثقافة، دور العملية التربوية، طبيعة المنهج .. كلها مجتمعة تكون معالم رئيسية لأى فلسفة تربوية وهى مجال هام من مجالات فلسفة التربية.

ثالثا- ماهى المشكلات التربوية الهامة والاسس التى تقوم عليها حلولنا ومقترحاتنا لمواجهة مثل هذه المشكلات؟؟

ان معظم المشكلات التربوية التى قد تبدو بسيطة فى ظاهرها لها أبعادها المختلفة ومحاوله دراسة هذه المشكلات التربوية والبحث عن جذورها العميقة بأسلوب علمى .. وإهتمام فيلسوف التربية بالمشكلة هو إهتمام قومى يحاول مناقشة الأسس التى قامت عليها وأدت إلى ظهورها بتحليل ونظرة شاملة متكاملة لأجل الوصول إلى توضيح معالمها وتقديم الإقتراحات لحلها وهنا تبدو لنا الصلة بين التخطيط التربوى وفلسفة التربية.

رابعا- ماهو المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة؟؟

وفى هذا المجال يهتم الفيلسوف التربوى بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة ويقارن بين كيفية تأثير كل فلسفة على العملية التربوية من جوانبها المختلفة ولاشك أن هذه الدراسة المقارنه لها ميزتها، فهى تبرز نقاط التأكيد الأساسية لكل مدرسة فلسفية فى المجال التربوى .. وتجعل المربى أكثر قدره على رؤية الفكر التربوى فى إطار أوسع من إطار فلسفة واحدة وتساعد على إختيار من بين هذه المواقف الفلسفية التربوية المختلفة ..

والدراسة المقارنه للمدارس الفلسفية المختلفة لها أساليب متعددة فى دراستها فقد تبدأ بدراسة بعض مشكلات تربوية أساسية ثم تتناول موقف كل مدرسة من المدارس الفلسفية التربوية بشأنها. وقد تتناول المدرسة الفلسفية التربوية بترتيب زمنى لمعرفة مدى تأثيرها وتأثيرها بغيرها من المدارس، أو تتناول المدارس الفلسفية التربوية المختلفة حول بعض نواحي أساسية: كالأهداف التربوية، الطبيعة الإنسانية، الخبرة، التعليم، التغيير الاجتماعى، القيم... الخ

والذى يهمنى التأكيد عليه أن دراسة المدارس الفلسفية التربوية وإن اختلفت أساليب دراستها لها أهميتها لفيلسوف التربية .

#### خامسا- ماهى المفاهيم والاتجاهات فى الفكر والميدان التربوى ؟؟

ان تحليل وتحديد وتوضيح العبارات والمفاهيم .. فى الميدان التربوى يعتبر من الأهمية فى مجال فلسفة التربية فإذا اختلفت هذه الأمور تعقدت عملية التفاهم وعوقت مجهوداتنا العملية والعلمية فى المجال التربوى فعلى الفيلسوف التربوى أن يقوم بعملية تخلص هذه الالفاظ من الغموض والخلط الذى قد يحيط بها وأن يوضح كيف تطور هذا المفهوم أو اللفظ من الماضى الى الحاضر وفى هذا الجهد التحليلى التأصيلى لا بد أن يكون فيلسوف التربية دارسا للمدارس الفلسفية المعاصرة فى التحليل حتى لا ينزلق وراء دواعى التشريح اللفظى والتحليل اللغوى الشكلى على حساب التحليل الاجتماعى ولا بد له كذلك أن يكون دارسا للفظ كظاهرة إجتماعية ذات جوانب متعددة ووظائف كثيرة حتى يقوم بأداء مهمته على الوجه الأكمل فى هذا المجال .

بقيت كلمة أخيرة بشأن مجالات فلسفة التربية وهى أن تقسيم فلسفة التربية إلى مجالات هى محاولة للدراسة والإهتمام ولكن الحقيقة أن هذه المجالات مترابطة متداخلة يعتمد كل منها على الآخر فعلى سبيل المثال لا الحصر أن مهمة تحليل العبارات والمفاهيم هى عملية أساسية لا يمكن الإستغناء عنها فى تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها وكذا فى دراسة الفلسفات التربوية والمدارس المختلفة .. الخ .

لذلك فإن فيلسوف التربية ينتقل بين هذه المجالات ويراهى فى تداخلها فى إطار عام أو وجهة نظر فلسفية شاملة وأنه يدرسها بصورة مختلفة وعلى مستويات مختلفة مما يجعل مهمته طويلة فى ميدان فلسفة التربية .

#### رابعاً: أهمية دراسة فلسفة التربية:

سؤال قد يتبادر الى الذهن بل يدور في ذهن كل منا في مجال التربية ما هي أهمية دراسة فلسفة التربية؟؟ أن مثل هذا السؤال مالم تتضح في أذهاننا أهميته كان نتيجة ذلك قصور في نظرتنا للعملية التربوية والأداء التربوي .. لذا ينبغي أن نبين أهمية دراسة فلسفة التربية للمربي في النقاط التالية:

١- أن دراسة فلسفة التربية تزودنا بنظرة ثقافية شاملة متكاملة عن العملية التربوية تجعل دارسي فلسفة التربية يرى العملية التربوية في علاقاتها وارتباطاتها بسائر القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويرى أهداف هذه العملية في الإطار الثقافي بما فيه من تماسك وتفكك ومافيه من رواسب رجعية واتجاهات ثورية.

٢- دراسة فلسفة التربية تساعد المربي على أن يربط ويوفق بين جوانب الخبرة.

٣- تساعدنا فلسفة التربية على أن نصل الى مفاهيم استراتيجية عامة تجعلنا نرى الوحدة فيما يبدو متناقضا وأن نرى إعتبارات جديدة كانت مطموسة بالنسبة لنا قبل أن نضطلع بهذه الدراسة.

٤- إن دراسة فلسفة التربية عندما تساعدنا على تنسيق تفكيرنا ومجهوداتنا تجعل اهدافنا أكثر شمولاً ووضوحاً تساعدنا على تنسيق مجهوداتنا والإقتصاد فيها باستبعاد ما يتعارض منها مع أهدافنا وما لاجدوى منه.

٥- إن فلسفة التربية تزود المدرس بالنظرة الثقافية الشاملة التي

تجعلنا أكثر علمية فى تفكيرنا وواقعية فى تصرفاتنا وأكثر قدرة على تناول مشكلاتنا بمزيد من الحكمة والعمق والشمول .

٦- أن دراستنا لفلسفة التربية تزود المدرس بفهم للواقع برؤية مستقلة علمية للعملية التربوية تقوم على تخطيط تربوى حتى تتسق المؤثرات الثقافية بالعملية التربوية فى تكامل .. فىرى المربى مدى إرتباطه وعلاقاته مع غيره فى نفس المهنة وغيرها من المهن وتخلصه من قبضة النظرة الضيقة وتساعده، على أن يكتشف مستويات متزايدة من العلاقات فيما يقوم به وبين مجهوداته ومجهودات غيره، وبين تخصصه وتخصص غيره ..

٧- أن دراستنا لفلسفة التربية تجعلنا أكثر استعداد للتجريب والتجديد والتطوير فهى تساعدنا على توجيه بحوثنا وتجاربنا التربوية وجهة إجتماعية وإلا أصبحت بحوثا اكاديمية مدرسية عقيمة لاتخدم أهدافنا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية، كما أنها تجعلنا أكثر قدرة على الربط بين سلوكنا وأساليبنا وبين ما يترتب عليها من نتائج . وهى على ذلك قد تساعد فى تعديل طرائقنا وأساليبنا فى ضوء هذه النتائج وعلى أن نتحرر وننمو فى المهنة .

٨- أن دراسة فلسفة التربية تساعد دارسها على أن ينمو نفسياً فى الوقت الذى تساعد فيه على أن ينمو مهنياً فهى توفر للفرد الفرصة فى أن يفحص قيمة وإرتباطاته ولأن يفهم نفسه ويراه فى صورة جديدة وعلاقات جديدة وبذلك يعدل من نظرته لنفسه وللآخرين ويعدل بالتالى فى سلوكه فبدراسة الفرد لفلسفة التربية يزداد تفهما لدوافعه ودوافع الآخرين ويزداد اتساعاً فى

أفقه وتقبلا لنفسه ولغيره ويزداد قدره على الأخذ والعطاء. ومما  
لاشك فيه أن دراسة فلسفة التربية تؤثر فيما نتخذه من قرارات  
وخطط في حياتنا العامة وفي مجال المهنة أيضا.

وأخيرا فإن الحاجة لدراسة فلسفة التربية ليست ملحة بالنسبة للمعلم  
فحسب ولكنها مطلوبة لغير المعلمين أيضا. فطالما أن هناك تغيرات مستمرة  
في الثقافة وتناقضات أساسية في المصالح، هناك أيضا مطالب متجددة في  
التربية تحتم عليها أن تراجع حساباتها وأن تعدل في ذاتها حتى تحقق هذه  
المطالب وطالما أن هناك هذا الاتجاه المتزايد للتخصص في ميدان التربية  
فهناك خطر متزايد في ألا يرى المتخصصون إلا مادخل في نطاق  
تخصصهم الضيق وإن يصبح الفرد أسير لتخصصه .. هناك ذلك الخطر  
الذي عبر عنه أحد الفلاسفة بعبارة (the dominance of the foreground)  
(أى أن العناصر الامامية القريبة في الصورة أو المنظر تتضخم في نسبها  
أمام الرائي حتى تضيء على الأرضية والمعروف أن الصورة - كأى شئ  
آخر - لا يمكن فهمها وتذوقها إلا في إطارها العام، في مجالها في علاقتها  
بأرضيتها).

ونتيجة لهذا الخطر - رؤيا قصر النظر الفكرى - قد تحسم المسائل  
التربوية الهامة بأساليب سطحية شكلية مهزوزة ينقصها العمق والشمول ويعد  
النظر وهنا تقع الكارثة ..

#### خامسا: المدارس الفلسفية التربوية المعاصرة:

خلاف يدور بين الفلاسفة بل بين التربويين أنفسهم حول تقسيم المدارس  
الفلسفية المعاصرة فالبعض قد يقسم المدارس الفلسفية الى مدارس دينية ولا  
دينية أو مدارس مادية أو مدارس طبيعیه ولا طبيعیه أو فلسفات قديمة  
ووسيلة وحديثة ...

وأنا سوف نتبع تقسيم يقوم على أساس تناول أهم المدارس الفلسفية المعاصرة التى لها شأن فى مجال التربية على وجه الخصوص. ولذا سوف نعرض أربع فلسفات مختلفة إختلفت فى فكرها الفلسفى وكان لها أثارها فى الفكر والتطبيق التربوى. وعندما نتناول مدرسة فلسفية معينة فإن هذه المدرسة تعبر عن وجهة نظر أو مذهب عديد من الفلاسفة إتفقوا حول الاساس الفلسفى لتلك المدرسة وإن كانوا قد إختلفوا فيما بينهم فى كثير من الأمور الأخرى .. فالمثالية مثلا تتضمن عديد من المثاليات أو المذاهب المثالية وكذا الواقعية ..

وسوف نهتم بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى لكل مدرسة فلسفية ومقارنة تأثير تلك الفلسفة فى العملية التربوية. وسوف نخلص فى النهاية بعرض مقارنه لتلك الفلسفات الاربع (المثالية، والواقعية، البرجماتية، والوجودية).





## مراجع الفصل الخامس

- ١- بول وودنج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة د. فكرى حسن ريان . د. سعد مرسى احمد (القاهرة : عالم الكتب . ١٩٦٦).
- ٢- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متي عقرادى وزكريا ميخائيل (القاهرة : لجنة التأليف والترجمة ، الطبعة الثانية ، ١٩٥٤).
- ٣- محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها (الاسكندرية : دار الجامعات ١٩٧٢).
- ٤- محمد لبيب النجى : مقدمة فى فلسفة التربية ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٦٧.
- ٥- ----- : فى الفكر التربوى (القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٠).
- ٦- دى . جى . أدكنور : مقدمة فى فلسفة التربية (القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٧).
- ٧- صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٤).
- ٨- صادق سمعان : الفلسفة والتربية (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٦٢).
- ٩- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية (القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٧).
- ١٠- ج . ف . نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢).
- ١١- فيليب فينكس : التربية والصالح العام ، ترجمة محمد الغزوى \* (القاهرة : مركز كتب الشرق الاوسط ، ١٩٦٥).

12- Park Joe, *Selected Readings in the philosophey of Education*, (N. Y.: Macmillan con., 3 ed, 1968).



## الفصل السادس

### المثالية Idealism



## الفصل السادس

### المثالية

#### Idealism

أولاً: المثالية كفلسفة:

المثالية بالمعنى العام لها كما يعرفها لالاند Lalande فى معجمه الفلسفى «هى الإتجاه الفلسفى الذى يرجع كل وجود الى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة». ومعنى آخر هى المذهب الذى يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة. أما وجود الأشياء فقائم فى أن تكون مدركة عن طريق هذه الذوات ولا حقيقة لها وراء ذلك.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات فى الثقافة الغربية ويرجع تاريخها إلى كتابات أفلاطون المفكر اليونانى (٤٧٢-٣٤٧ ق.م). وإن كان هناك من قبل أفلاطون فلاسفة وفلسفة إلا أن أفلاطون يعتبر أباً للمثالية. وكلمة مثالية قد يساء فهمها كما يتصور البعض على أنها مرادفة لفظ Ideal مثالى إلا أن المثالية تستند الى القول بأن الفكرة Idea هى الحقيقة الوحيدة الصادقة لذا فان مصطلح Idea - ism يمكن أن يكون هو اللفظ الصحيح المعبر عن تلك الفلسفة بدلا من لفظ Idealism المستخدم.

ومن أجل فهم الافكار العامة الرئيسية فى الفلسفات المثالية فإنه ينبغى لنا أن نعرض لأعمال فئة مختارة من الفلاسفة الذى غالباً ما إرتبطت أسماؤهم بتلك الفلسفة.

أفلاطون Plato (٤٧٢ - ٣٤٧ ق.م)

أول من قدم لنا نظاما فلسفيا متكاملا ويوجه خاص فيما يتعلق

بالتربية . ويعتبر أفلاطون هو أباً للمثالية ويصور لنا أفلاطون فى محاورة السفسطائى المعركة القائمة بين المثاليين والماديين على أنها معركة بين الالهة والشياطين . فالمثالية عند أفلاطون تعنى :

١- وجود مثل أو صور للأشياء

٢- وجود هذه المثل مفارقة للأشياء

٣- قيام هذه المثل المفارقة فى عقل إلهى يمثل عنده صورة الصور أو أعلى المثل درجة وأسامها مرتبة .

ولقد عرض أفلاطون نظريته فى محاوره مينون وفى محاورة فيرون وفى المحاوره الاولى يفرق بين الفكرة الدارجة الشائعة التى لاتستند الى العقل ، وبين العلم القائم على النظر العقلى . وفى المحاوره الثانية يربط أفلاطون بين نظريته وبين أسطورة التذكر التى تصور لنا النفوس سابعة فى عالم المثل قبل نزولها أو هبوطها فى العالم الارضى المادى وحلولها فى الأجساد ويستنتج من ذلك أفلاطون أن المعرفة غير ممكنه الا إذا تذكر الإنسان الحياة التى كانت تحياها النفس فى عالم المثل . فأفلاطون قد اعتقد بوجود مايسمى العالم الحقيقى Real World الموجود فيه الأفكار العامة الحقيقية The Pure Universal Ideas والتى لها وجودها المستقل لاتتبدل ولا تتغير بينما العالم الواقعى (الذى نعيش فيه) لايمثل الحقيقة النهائية بل هو خيال للعالم الحقيقى . فالأشياء التى نراها جميعا ماهى إلا نسخا غير كاملة لمثل أزلية راسخة او نماذج أصلية . وبذا فإن الطبيعة الحقة للشئ لاتوجد فى ماتقدمة لنا الحواس بل فى (المثال) الذى تنبع منه وهذا ما لايمكن التوصل إليه إلا بالعقل وحده .

وعلى ذلك فان نظرية أفلاطون فى الصور تقوم على وجود عالم ثابت هو العالم المعقول فوق العالم المتغير وهو العالم الحسى . وهذه الصور

الموجودة فى العالم المعقول تتصف بالثبات والضرورة والكلية .. ولقد كانت مثالية أفلاطون كما وصفت مثالية مفارقة تفصل تماما بين العالم العقلى والعالم الواقعى وكذا بين النفس والجسم .

وتمتد أثر مثالية أفلاطون على الديانات فى العصور الوسطى فلقد تبنى القائلون على نشر الديانة المسيحية الفلسفة المثالية واعتقدوا بوجود الحقيقة النهائية فى العالم الروحى المنفصل عن العالم الأرضى أو المادى الذى نعيش فيه ولقد كانت كتابات القديس أوغسطين (٣٥٤-٤٣٠ ق.م) وقبوله لفكر أفلاطون فى الفصل بين المادة Matter والفكرة Idea مشيرا الى وجود عالمين منفصلين هما عالم الإنسان World of Man وعالم الله World of God الذى يعتبر عالم الروح والخير . بينما عالم الإنسان هو عالم المادة والظلام والجهل والمعاناة . وأنه على الإنسان ان يسعى بقدر طاقته للخلاص من هذا العالم كى يقترب ويدخل إلى عالم الله . ولقد أثرت كتابات أوغسطين وكذا أفلوطين Plotinus (٢٠٥-٢٧٠ ق.م) فى الفلسفة المسيحية كما تأثر بالمثالية أيضا بعض الفلاسفة المسلمين وبخاصة الصوفية ...

وفى خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر أصبحت المثالية من أكبر الفلسفات إنتشارا وذيوعا ويرجع الفضل فى ذلك إلى عديد من الفلاسفة أمثال رينيه ديكارت، جورج باركلى، كانت، وهيغل .

**رينيه ديكارت : Rene Descartes (١٥٩٦-١٦٥٠) :**

يعتبر ديكارت عادة مؤسس الفلسفة الحديثة ولقد حاول أن يشيد صرحا فلسفيا من جديد لم يحدث منذ أرسطو . وكان ديكارت فيلسوفا رياضيا ورجل علم . وكان عمله فى الفلسفة والرياضيات ذا أهمية عظمى . والكتاب الذى قدم فيه معظم نظرياته العلمية هو مبادئ الفلسفة ١٦٤٤ ومع ذلك كان له كتب أخرى ذات أهمية : محاورات فلسفية ١٦٣٧ . وديكارت يعد كأحد



الفلاسفة المثاليين على الرغم من أن جزءا كبيرا من فلسفته يقع فى نطاق الفلسفة الواقعية وذلك يرجع لأن كتابيه المقال فى المنهج ١٦٣٧ ، التأملات ١٦٤٢ قد عبر فيهما عن مذهبه المثالى . وفى هذين الكتابين يبدأ ديكارت بشرح منهج الشك الديكارتى كما صار يدعى . فلكى يكون لفلسفته أساسا راسخا فهو يعقد العزم على أن يشك فى كل شئ يستطيع الشك فيه . ولكن ديكارت قد رأى أن هناك شيئا واحدا لا يمكن ان يشك فيه وهو أنه يشك والشك تفكير والتفكير وجود ... وبهذا المنهج خلص ديكارت الى مبدأ الكوجيتو (Cogits, ergo Sum) وهو أن أفكر إذن أنا موجود .

لقد كانت البداهة الرياضية هى الغاية التى ينشدها ديكارت من وراء كل فلسفته لأن الأحكام الرياضية شديدة البساطة قليلة العدد ويسلم بها الناس جميعاً . وتعتمد هذه الأحكام الرياضية من وجهة نظر ديكارت على عمليتين أساسيتين من عمليات التفكير وهما الحدس العقلى ، والاستنباط . والحدس عند ديكارت هو الرؤية العقلية المباشرة للحقيقة ... والحدس لا يتعلق بالحواس أو بالخيال بل بالذهن اليقظ الذى يستطيع وحده أن يصل إلى الفكرة السليمة البسيطة الواضحة . فالحقيقة عند ديكارت قائمة فى العقل لوجود لها خارج الفكر .

يمكننا أن نخلص الى أن ديكارت بدأ من الفكر لينتهى الى الوجود وخلص إلى أن معرفة الأشياء الخارجية يلزم أن تكون بالذهن لالحواس . ولكن الفكر عند ديكارت لم يخلق الوجود أو يتسبب فى إيجاده على نحو ما يراه غيره من المثاليين . فديكارت قد فصل بين العقل والمادة أو بين الفكر والوجود كما سبقه إلى ذلك أفلاطون .

**جورج باركلى : George Berkeley (١٦٨٥-١٧٥٣)**

لقد أنكر باركلى المادة وهو إنكار يدعمه بعدد من الحجج البارعة . وفى

مؤلفه مبادئ المعرفة الإنسانية ١٧١٠ قدم حجته ضد المادة بأكبر إقناع والتي تتألف من جزئين فهو من ناحية يقيم الحجة على أننا لاندرك الأشياء المادية وإنما ندرك فقط الألوان والأصوات... الخ وأن هذه عقليه أو توجد فى الذهن ولاوجود لها فى الواقع .

ويذهب باركلى الى أن الفلاسفة يدعون قيام جوهر مادى خارج عقولنا وتصور هذا الجوهر على أنه وعاء أو محل يضم الصفات الطبيعیه المختلفة من إمتداد وشكل ولون وطعم ورائحة الى غير ذلك من الصفات التى نصف بها الشئ المادى، وعلى العكس من ذلك ذهب باركلى الى أن هذه الصفات كلها لاوجود لها الا فى عقلى أنا لأنها ليست فى نهاية الامر إلا أفكارى أنا عن الشئ المادى أو صورتى الذاتيه عنه . هذا الجوهر المادى إذن ليس إلا مجرد وهم باطل . فعلينا إذن ان نتخلص منه ونلغى وجوده ومن أجل هذا، سمى باركلى مذهبه باللامادية، أى المذهب الذى يلغى وجود المادة أو الجوهر المادى ويلغى الصفات المادية باعتبارها قائمة خارج عقولنا مستقلة عنها وينظر إليها فقط على أنها الصورة الذهنية التى يخلعها العقل على الأشياء . هذه اللامادية عند باركلى تعد الصورة المثلى أو النموذج للمثالية المتطرفة . ويذهب باركلى الى القول بأن هذا العالم موجود سواء أدركته أم لم أدركه وذلك لأنه موجود فى العقل الأكبر الذى يضمه ويحتويه وهو العقل الإلهى أو الله، فاعترف الوجود الواقعى للعالم عن طريق العقل الإلهى . وهو فى هذا وثيق الشبه بديكارت فى مثاليته المنهجية لأن وجود الله عند ديكارت هو الأساس فى وجود العالم .

أمانويل كانط Immanuel Kant (١٧٢٤-١٨٠٤) :

يعتبر كانط بصفة عامة من أعظم الفلاسفة المحدثين ويرى البعض أنه عملاق الفلسفة الحديثة كما كان أرسطو عملاق الفلسفة القديمة، ووفقا لكانط

فان العالم الخارجى يسبب مادة الإحساس فقط ولكن جهازنا العقلى ينظم هذه المادة فى المكان والزمان ويزودنا بالتصورات التى بواسطتها نفهم التجربة . وتعتبر مثالية كانط نوع من المثالية التى توصف بأنها مثالية نقدية شارطة . فهى نقدية لأنها تهتم بوضع الحدود التى يجب أن لا يتعداها العقل وذلك لأن كانط قد رأى أن العقل الإنسانى يخول لنفسه الخوض فى موضوعات كثيرة تفوق طاقته وتلقى به فى آفاق لا قبل له بها وعلى ذلك قدم لنا كانط فلسفة محصورة فى حدود التجربة الممكنة . ومن ناحية ثانية هى شارطة Transcedantale أى أنها تضع الشروط التى تدرك بواسطتها التجربة الممكنة او العقلية فحسب . فاهتم كانط أولاً وقبل كل شئ برسم القوالب التى تشكل ما يصادفنا فى عالم الطبيعة من محسوسات وتمثل تلك المحسوسات مادة المعرفة ، بينما تمثل الشروط والقوالب صورتها وتتصف هذه الشروط العقلية بصفات أربع :

فهى ليست مكتسبة من التجربة - وهى بسبب ذلك من عمل العقل أى أنها أولية ضرورية - وهى التى تجعل التجربة ممكنة أو تمثل الشروط للتجربة الممكنة وأضاف كانط إلى هذه الصفات صفة رئيسية أخرى إذ تصور هذه الشروط العقلية بإعتبارها باطنة Immanente فى التجربة وليست مفارقة Transcedants . فكانط بتصوره للعقل مباطنا فى المادة أو التجربة الحسية ليضمن تسلطة عليها تماماً قد إنتاج وجهة مثالية مثل من سبقه من الفلاسفة المثاليين وإن اختلف معهم فى جعله العقل مباطنا فى المادة . فالعالم الحسى لا يستطيع أن يقف على أرجله وحده ومن أجل ذلك فهو بحاجة دائمة الى أن تسلط عليه أضواء المعرفة العقلية .

أن ادراك العقل للعالم لا يقتصر عند كانط على مجرد إنطباع حواس الإنسان بالألوان والأصوات وما إليها ، بل هو إدراك لا بد له من شئ آخر

وراء هذه المحسوسات لينظمها، ويرتبها ويصل بينها بحيث تصبح معرفة عملية معقولة. فالذات العارفة كما رأى كانط لا تتكون من ملكة الحساسة فقط وإنما تشتمل على ملكة أخرى هي ملكة الذهن وهي الملكة الخاصة بالإدراك العقلي وذلك لأن الأشياء بعد أن تدرك إدراكا حسياً لابد أن تشكل تشكيلا عقليا.

**جورج فريدريك هيغل G.W.F. Hegel (١٧٧٠-١٨٣١) :**

ربطت مثالية كانط وجود العالم والأشياء بالذات ونظر الفلاسفة الألمان الذين جاءوا بعد كانط الى هذا الموقف فلم يوافقوا عليه وأرادوا أن يعطوا للعالم أول للطبيعة نوعا من الإستقلال عن الذات فنقطه البدء عند هؤلاء الفلاسفة تعتبر رد فعل ضد المثالية السابقة وعلي الرغم من أن Hegel كثيرا ما ينتقد كانط فإن مذهبه لم يكن من الممكن أن تقوم له قائمة لو لم يوجد كانط. ولقد كان لفلسفة هيغل إنتشارا واسعا وأثرت في الكثير من الفلاسفة (ماركس مثلا) .. أثرت فلسفته في التاريخ تأثيرا عميقا وكذا في النظرية السياسية.

لقد حاول هيغل أن يقف موقفا متوسطا بين الطبيعيين Naturalistes الذين يقولون بوجود طبيعة مستقلة استقلالاً تاما عن الذات وبين المثالية الذاتية التي قيدت الطبيعة بالذات وشبه هيغل منهجة بأنه عبارة عن تأليف Synthese بين موضوع these هو الطبيعة وبين لاموضوع أو نقيض موضوع antithese هو الذات (الجدل الهيجلي)

وعليه إذن في هذا التأليف أن نؤلف بين جميع العناصر الحسية في كل من مذهب المثالية الذاتية ومذهب الطبيعيين ونسقط من حسابنا تطرفهم. فليس بصحيح أن العالم مقيد بالذات العارفة في الانسان ولكن ليس أيضا بصحيح أن العالم مستقل تمام الإستقلال عن الذات إذ أنه معتمد على الذات

الخالقة المطلقة لذا هو مخلوق بالنسبة إليها. ولقد أصاب الطبيعيون فى نظرتهم إلى الطبيعة وجعلها مستقلة نوعا ما عن كل ذات ولكنهم أخطأوا إذا لم يفتنوا إلى أن الطبيعة مخلوقا من خالق هو مصدرها وشرط وجودها وأنها مقيدة تماما بهذا المطلق.

لذا فمثالية Hegel مثالية مطلقة لأنها ذهبت الى أن وجود عقل باطن أو إلهى فى الطبيعة وأن هذا العقل إلهى باطن فى الطبيعة وأن الطبيعة تخضع فى حركتها وتطورها لهذا المطلق الذى تختلط حركته بحركتها الى حد تصبح فيه حركته مصدر الحركة فى الطبيعة نفسها وتصبح حركة الظواهر الطبيعية مظهرا لحركة المطلق وتطوره.

#### المثالية الحديثة :

إنتهينا الآن من الإشارة الى أشهر الإتجاهات المثالية المعروفة فى تاريخ الفلسفة إشارة عابرة ولكن الحديث عن المثالية لا يكمل إلا بالحديث عن صورة أخرى من المثالية وهى المثالية فى العلم. فقد أراد بعض الفلاسفة العلماء أن يجعلوا الوجود الواقعى بكيفياته وصفاته المتعدده المنوعة إلى مجموعة من الكميات والمقادير والنسب والروابط والأرقام والقوانين العلمية وقد بدا لهؤلاء الفلاسفة العلماء أن الإنسان لن يكون قادرا على إخضاع الطبيعة له ومقاومتها لسلطته العقلية إلا عن طريق الأرقام الحسابية والنسب الرياضية والقوانين العلمية. فهى وحدها التى تستطيع أن تبرهن على خضوع الطبيعة لعقل الإنسان.

ولكن هذا الإتجاه له خطورته فقد ظن بعض هؤلاء الفلاسفة العلماء أن دنيا الأرقام والعلاقات الرياضية هى عالم الواقع. ومن ثم خلقوا لأنفسهم عالما خاصا قوامه هذه الأرقام والنسب الرياضية وعاشوا فيه. ولكنهم يتجاهلون بذلك ان هذا العالم المصطنع لا قوام له بذاته، وأن الكم الذى

يسعون إليه ليس فى كل شئ ولا يستطيع بحال من الأحوال أن يجعلنا نستغنى عن الكيف الواقعى أو عن الواقع الكيفى . فادينجتون Eddington فى إنجلترا مثلا يخطئ اذ يحيل الواقع الى مجموعة من الروابط والقوانين العلمية والرموز الجبرية . وكذا هنرى بونكاريه H. Poincare وادموند لى روى Ed. Le Roy فالإتجاه الذى يؤدى بنا إلى مثالية فى العلم أو إلى نسبية فى العلم .. كلا الإتجاهين يبعدنا عن النظرة الصحيحة إلى القوانين العلمية وهى التى تنظر إلى هذه القوانين لا باعتبار أنها بعيدة كل البعد عن الواقع بل باعتبار أنها مجموعة من الروابط والنسب التى تعبر عن الواقع تعبيراً خاصاً .

ولقد بدأ تأثير الفلسفة المثالية يضعف بنهاية القرن الماضى . وفى النصف الأول من هذا القرن بدأ تأثيرها ينحدر إنحداراً كبيراً ولقد كان لأفول هذه الفلسفة عوامل عديدة أثرت فى إنحدارها منها على سبيل المثال :

١ - العلم والتطورات التى صاحبتها للوصول الى فلسفة متأثرة بالطريقة العلمية وهذا قد تضمن مشكلات لم تكن الفلسفة المثالية عادة مهتمة بها .

٢ - عدم الإهتمام بالأمر الدنيوية ذلك لأن الفلسفة اليوم تهتم أول ماتهتم بالتحليل والنقد للأوضاع الاجتماعية السائدة والتخلص من الدور التقليدى للفلاسفة ولهذا يصير معظم فلاسفة اليوم على أن الوظيفة النقدية والتحليل هى الوظيفة الهامة التى يجب أن يسلكها الفلاسفة .

٣ - ظهور فلسفات مادية وذبوعها فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر حاولت النيل من المثالية كالماركسية والبرجماتية .

الاسس العامة للفلسفة المثالية :

ويمكننا أن نخلص إلى أنه على الرغم من أن المثالية ليست هى فلسفة

العصر إلا أن تأثيرها بين الفلاسفة وفى المجالات المختلفة كالألاهوت والسياسة والأدب والتربية ظل حتى اليوم ومازال هناك الكثيرون ممن يعتقدون الفكر المثالى.

ويمكننا أن نخلص إلى النقاط الأساسية التالية :

- أن هناك فوارق واختلافات واسعة بين الفلاسفة المثاليين ولكننا سوف نتغاضى عنها لكى نتناول السمات المشتركة بينهم بقدر الإمكان.
- أن المذهب المثالى من أكثر المذاهب الفلسفية شيوعا فى الماضى وأن المذاهب الأخرى المادية وغيرها كانت رد فعل له .
- أن هذه الفلسفة المثالية هى أقرب إلى الأديان والجوانب الروحية بصفة عامة وربما كان ذلك من أسباب ذيوعتها وانتشارها .
- السمة العامة للمثالية هى أن الحقيقة النهائية ذات طبيعة عقلية أو ذهنية أو فكرية أو روحية .
- أن العقل البشرى جزء من العقل الكلى الشامل المتغلغل فى الكون .
- الفيلسوف المثالى يرى أن هذا الواقع روحى فى طبيعته وليس فيزيائيا وهو لا ينكر وجود العالم المحيط بنا - العالم الذى نعيش فيه - ولكنه يؤكد بالحجة أن تلك الأشياء رغم أنها واقع فهى ليست مطلقة بل هى ظواهر لواقع روحى مخبوء تحتها .
- أن من يؤمن بالفلسفة المثالية يفترض وجود أفكار Ideas عامة ثابتة مطلقة . هذه الأفكار وجدت بطريقة ما أو من قبل عقل عام أو كلى أو روحى عامة أو قوة خارقة تسبق خبراتنا اليومية وهذه الأفكار العامة Universal System of Ideas تسبق الخبرة اليومية وهى الشئ الحقيقى أما عالم الخبرات اليومية فليس هو بالعالم الحقيقى .

- الإنسان فى نظر المثالى كائن روحى يمارس حرية الإرادة ومسئول عن تصرفاته . وبما أن الانسان حر روحانى فان جوهره يتمتع على التعريف إذا قمنا بدراسته ببساطة كموضوع .
- المعرفة الحقيقية هى نتاج العقل وحده والحقيقة تكمن فى أفكار العقل وغالبا ما تكون أفكار العقل مترابطة ومتسقة .
- أن التفكير الحدسى يفضى إلى الحقيقة وليست الطرائق العملية وحدها هى الطريق المفضى إلى الحقيقة .
- أن القيم مطلقة وغير متغيرة . فالخير والجمال ليسا من صنع الإنسان بل هما جزء من لحمة تركيب الكون .



## ثانياً: المثالية كفلسفة تربوية

بعد أن عرضنا إلى الفلسفة المثالية كفلسفة وبعض مفاهيمها الأساسية نتناول بالعرض وجهة نظر المثاليين فى التربية وأهدافها ومناهج وطرق التدريس والمعلم. لقد أوضح المثاليون عموماً إهتماماً بالغا بالتربية وكتب العديد منهم عن التربية. فأفلاطون قد جعل التربية محورياً أساسياً فى إقامة مدينته الفاضلة وأوضح أوغسطين أهمية التربية بالنسبة للمسيحية كما أن كانط وهيجل قد كتباً عن التربية فى العديد من مؤلفاتهما إلى جانب أنهما عملاً كمعلمين .. وفى العصر الحديث فإن هناك من الفلاسفة أمثال W.T. Harries ، وهورن H. Horne وهوكنج Hocking وبتلر D. Butler قد حاولوا بطريقة منظمة ان يطبقوا المبادئ المثالية على النظرية والتطبيق التربوى.

### ١- ماهية التربية وأهدافها :

يعرف هرمان هورن التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الإنسان الحر الواعى الناضج جسمياً وعقلياً كما يعبر عن هذا التوافق فى بيئة الإنسان العقلية والإنفعالية والإرادية وعرفها البابا بولس الحادى عشر Pope Pauls XI أن التربية تتكون بصفة أساسية من إعداد الإنسان لما ينبغى أن يكون عليه ولما ينبغى أن يفعل هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا التى خلق من أجلها ..

فالتربية من وجهة نظر المثالية هى مساعدة المتعلم (الكائن الحى الروحى) فى الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة وبذا يؤكد المثاليون أهميته الشخصية الفردية وأهداف التربية من وجهة النظر المثالية هى إعداد الإنسان للحياة بتزويده، بالمعرفة كى يصبح إنساناً خيراً، والبحث عن الحقيقة هو إحدى الأهداف الرئيسية للتربية. فالمدرسة كمؤسسة إجتماعية يتعلم فيها الطلاب بهدف إكتشاف الحقيقة والحصول على المعرفة التى تيسر له

إكتشاف الحقيقة والوصول إليها . ويؤكد المثاليون أهمية تنمية الجانب العقلي والروحي فى الإنسان ولقد عبر عن ذلك Bulter فى مؤلفه Idealism in Education حيث رأى أن النفس أو الروح هى الحقيقة الأولى للخبرة الفردية لذا ينبغى أن يكون هدف التربية تنمية الوعى بإدراك الذات العاقلة . لذا ينبغى على المدرسة ومعظم المؤسسات التربوية أن تركز على العقل من حيث هو عنصر أساسى وهام . كما أن أى نوع من التربية لا يكون واقعيا إلا إذا اهتم بالعقل (أو الروح) .

فالتربية ينبغى أن تصقل الروح باعتبارها الجزء الأهم من كيان الإنسان وأن تساعد الإنسان ككائن روحى فى بلوغ غايته الرئيسية لمعرفة ذاته أولا والوصول إلى الحقيقة . ولما كان الإنسان له غاية روحية يسعى إلى تحقيقها لذا ينبغى أن يتعلم إحترام القيم الروحية أو إحترام الغير . وبما أن الدولة على المدى البعيد هى شخصية أضخم من أى فرد فيها فذاتها فى الواقع كيان كلى أكثر أهمية من اجزائها فعلى الطالب ان يتعلم إحترام وطنه والمجتمع الذى ولد فى نطاقه ويجب عليه أن يدرك المقومات الثقافية للأمة كما يدرس بيلته حتى يتسنى له ان ينمى فى نفسه إحساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمتة ومجتمعه .

وتؤكد التربية المثالية أهمية تنمية الجانب الأخلاقى فى المتعلم حتى تسمو نفسه فالطفل يجب أن يتعلم أن يعيش بقيم ومثل دائمة تجعله فى إنسجام مع الكل الروحي الذى ينتمى إليه . ويجب عليه أن يفهم أن هناك أفعالا معينة به كعضو فى نظام روحى، بينما توجد تصرفات أخرى تلوث هذه العلاقة وعليه أن يدرك ان الشر لا يؤذى شخصية أو المجتمع فقط أو حتى الإنسانية ككل، بل يؤذى أيضا روح الكون .

وأكدت المثالية أن الحياة الصالحة لا تتأتى إلا فى ظل مجتمع منظم

تنظيماً عالياً كما ذهب إلى ذلك أفلاطون وهيجل . فالفرد لا يحقق ذاته إلا بقدر كونه عضواً فعالاً في المجتمع . والإنسان مدين للمجتمع بكامل ولأنه لأنه يستمد منه طبيعته الخلقية وحرية . لذا ينبغي على المدرسة أن تلتزم بنظام دقيق كي تنشئ تلاميذها على النظام والطاعة ...

وقد يسلم المثاليون بأنه هناك حاجة لتدريب الإنسان على القيام بمسؤولياته الاجتماعية أي تدريبه على بعض المهن ولكن مثل هذا التدريب يجب أن ينظر إليه نظرة إحترام أو يعتبر من مهام التربية .

والمدرسة من وجهة نظر المثالية ينبغي أن تعمل على مساعدة الأفراد للوصول إلى الحقيقة ولن يصل الإنسان إلى الحقيقة إلا بفعله ، لذا يجب أن يزود الأفراد بالمعرفة وأن أهم مافي الإنسان هو فكره وأن أهم مافي هذا الفكر هو ما توصل إليه السلف والإنسان لا يستحق اسمه إلا إذا حصل على هذا الفكر ومن أجل هذا كان لابد من فرضه وإملائه على التلميذ ليكون إنسان وفقاً لوجهة نظر المثاليين .

فالمثالية تكاد تحصر هدفها في التربية في تزويد المتعلم بالمعارف . فاهتمت بالمعرفة العقلية أو الروحية لأنها هي التي تسمو بالجانب العقلي أو الروحي في الإنسان . لذا فقد انعكست هذه الأهداف على ما ينبغي أن تقدمه المدرسة للتلميذ وكذا على طريقة التدريس والدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم .

وارتبطت وظيفة المدرسة من وجهة النظر المثالية بالمحافظة على التراث ونقله من السلف الى الخلف إيماناً منهم بأن البشر في كل مكان متشابهون تماماً وأن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر . ولكن وظيفة الفرد كإنسان هي نفسها لا تتغير على مر العصور وفي جميع المجتمعات ذلك لأنها وظيفة الفرد كإنسان هي نفسها لا تتغير على مر العصور وفي جميع

المجتمعات ذلك لأنها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان والهدف من أى نظام تربوى حيثما أمكن وجوده، لا يتغير من عصر لعصر ولا من مجتمع لمجتمع آخر، وذلك لأن المقصود من هذا الهدف هو تحسين الإنسان كإنسان، ويؤكد أدلر ذلك بأن «إذا كان الانسان حيوانا عاقلا ذا طبيعة ثابتة على مر التاريخ فلا بد والحالة هذه من وجود بعض الملامح الثابتة فى كل منهج تربوى سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر».

فأهداف التربية من وجهة نظر المثالية يمكن القول أنها تحددت فى البحث عن الحقيقة المطلقة اللامادية والإهتمام بتحقيق الذات بأن يجد الإنسان نفسه كجزء من العقل الكلى أو المطلق.

## ٢- المنهج وطريقة التدريس من وجهة نظر المثالية :

يرى المثاليون أن المنهج الذى يدرس للتلاميذ ينبغى أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل ويجب أن يعكس المنهج المدرسى جماع المعرفة والحقيقة وأن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه. فتربية الإنسان من خلال تنظيم قدراته وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة لذا فالتأكيد على التربية الحرة أو العقلية من خلال دراسة الكتب العظيمة التى أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين يمكنها أن تخلق الإنسان وتوسع فهمه للكون لذاته. ومن ثم فيجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة الكلاسيكيات والإهتمام بمواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين.. فالمؤلفات العظيمة فى الأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان وتعتبر على المستوى العالمى عن إعتقادات الإنسان وأفكاره على مر العصور التاريخية وهى تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا ثقافيا يجب أن يحافظ عليه لذا يجب دراستها والإهتمام بها حتى يمكن أن تخلق بدورها عقول مفكرة وعلى الرغم من أن الكثير من المثاليين الذين

قد بالغوا فى أهمية دراسة الدراسات الكلاسيكية إلا أن البعض من المحدثين منهم قد أضاف الى ذلك دراسة بعض المواد الأخرى . فعلى سبيل المثال هارس Harris أقترح خطة تتركز حول خمسة مجالات للدراسة وهى :

(١) الرياضيات والعلوم

(٢) البيولوجى

(٣) الآداب والفنون .

(٤) القواعد والنحو

(٥) التاريخ .

وكذا فقد اقترح هورن Horne سبعة مجالات للدراسة من بينها العلوم الطبيعية . فالمثالية الحديثة - والمعاصرة لاتقف عند حد الكلاسيكيات بل تعطىها الأولوية وتضيف إلى جانبها العلوم الطبيعية وذلك لأجل معرفة وفهم كلى متكامل للعالم .

ولقد إهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم فهى لاتقيم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة . أما التلميذ فقد لا يكون له وزن على الإطلاق . فالمعلم إذا علم التلاميذ قواعد النحو والحساب مثلاً فهو أهم مايعنيه بل كل مايعنيه هو المادة الدراسية . أما التلميذ فليس شيئاً أو كيانا يستحق منه معرفة او عمل حساب . وعلى المعلم ان يلحق التلميذ المعرفة وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المعرفة ويخترنها فى عقله وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ وإسترجاع المادة الدراسية .

فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويقيد بحدود لايمكن تعديلها حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين . ولاتؤمن المثالية بأهمية النشاطات

الخارجة عن الكتاب فى منهجها الدراسى لأن مثل هذه النشاطات لاتساهم فى تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق بل تهتم بجوانب اخرى ليست موضع إهتمام هذه الفلسفة .

ويؤكد المثاليون أهمية العرض المنطقى للمادة الدراسية وكذا أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات المتعلم لذا فطريقة التدريس المثلى من وجهة نظرهم هى المحاضرة وإلقاء المعارف أو صبها فى أذهان المتعلمين، وأصبح النظام المدرسى مشكلة تواجه المدرسين فحيث أن الجسم والعقل نوعان مختلفان فإنهما قد يسلكا مسالك متعارضة تعوق بعضها الأخرى . وحيث أن الطفل لا يستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه، وحيث أن هذا الجسم له مناشط مختلفه يقوم بها فمن الطبيعى أن يكون لهذه المناشط الجسمية أثر على المناشط العقلية فى الوقت الذى يجب أن يكون فيه الطفل منتبها بكل عقله، مستغرقا بكل إمكانياته الفكرية فى العملية التعليمية وينتج عن ذلك أن يشغل المدرس فى كثير من الوقت بقمع هذه المناشط الجسمية أو تحديدها حتى يصل الى سكون هذا الجسم والى إخضاعه خضوعا تاما للعقل حتى يستطيع الأخير أن يقوم بوظيفته خير قيام . لذا أخذت العقوبات البدنية تحتل مكانها فى الميدان التعليمى . إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شئ يتلقى المعارف التى يلقيها المدرس بالطريقة الإلقائية فى سكون وهدوء .. فإذا ما حاول ان يحرك جسمه قسا عليه المدرسون وبالعقوبات البدنية المختلفة . وأصبح التلميذ المثالى هو الذى يجلس صامتا ساكنا حتى يستطيع العقل أن يستوعب المعلومات التى تلقى عليه .

ولقد اتجه بعض المحدثين من مفكرى هذه الفلسفة إلى القول بأن المعرفة فى افضل صورها تنتزع من الطالب ولاتلقن اليه ورأوا أن الجدل السقراطى

Socratic Dialogue. يعتبر الطريقة المثلى للتدريس والتعليم ولكن هذه الطريقة تتطلب مهارة فائقة من المعلم تتمثل فى قدرته على صياغة الأسئلة. وذهبوا إلى أن هدف التدريس ليس هو حمل الطالب على أن يكون على ألفه ومعرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو حفز الطالب على اكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه وبما أن ما يعرف يعتمد جزئيا على المعارف فإن الطالب ينبغي أن يربط معلوماته بخبراته الشخصية السابقة بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى له شخصياً.

### ٣- المعلم:

والمدرس المثالى ينبغي أن يكون قدوة أو مثالا يحتذى به طلابه والمدرس من وجهة نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفاً مفكراً مثل سقراط وغيره من الفلاسفة وعليه أن يعمل على توطيد الأفكار فى عقول تلاميذه ولقد أهتمت الفلسفة المثالية عن أية فلسفة أخرى بالتأكيد على الدور الذى يقوم به المعلم. واحتل المركز الرئيسى فى العملية التربوية، وبالغت هذه الفلسفة فى الإهتمام بالمعلم أكثر من الإهتمام بالمتعلم إيماناً منها بأن المعلم قدوة يقلده تلاميذه لذا ينبغي أن يكون المعلم على قدر كبير من المعرفة حتى يقلده طلابه وينهلون منه، والمعلم يقع فى المركز الأساسى فى العملية التربوية وعليه يقع العبء الأكبر فى التربية. واعتبر المعلم إيجابياً بينما نظر إلى الطالب على أنه عنصر سلبي ويجب أن يكون المعلم حاصلاً على درجة عالية من المعرفة والإلمام بالحقائق حتى يقوم بتوصيلها إلى تلاميذه وأن يكون مخلصاً جاداً فى عمله. وهو المسئول مسئولية مباشرة عن مراقبه نمو تلاميذه، وهو القائد الفعلى فى أى موقف من المواقف الدراسية.

وعلى المدرس أن يكون رأياً تجاه الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه،

ولما كان التلاميذ جميعاً ليسوا على درجة واحدة من الإستعدادات العقلية ولكنهم فى حاجة لتنمية عقولهم ولتزويدهم بالمعارف وفقاً لقدرتهم فالمدرس بما لديه من فطنه وبصيرة يستطيع أن يستكشف إستعدادات طلابه وأن يعطيهم القدر المناسب من المعارف .

ولما كانت عملية التعليم هى عملية تذكر وإسترجاع كما رأى أفلاطون لذا ينبغي على المعلم أن يحرص على ذلك ويهتم بتنمية قدرة طلابه على الحفظ والإسترجاع .

**تعقيب :**

إذا كانت المثالية كفلسفة تربوية قد أعتبرت من وجهة نظر العديد من المفكرين والتربويين من الفلسفات التقليدية المحافظة وذلك لتشدهم بالحفاظ على التراث المعرفى ونقله واعتبرت التربية هى عملية إعداد لحياة مستقبلية فإن هناك بعض نواحي قد أكدت تلك الفلسفة التربوية مثل :

- التأكيد على الجانب المعرفى وأهمية معرفه بالنسبه للمتعلم .
- الإهتمام بالثقافة والحفاظ عليها .
- وضع المعلم فى منزلة سامية وإعتباره أهم عنصر فى العملية التربوية .
- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية فى تنمية شخصية المتعلم .
- إلا أن هناك بعض نقاط ضعف وأوجه نقد وجهت إلى تلك الفلسفة التربوية من اهمها:

الإخفاق فى فهم طبيعة المتعلم والنظر إليه على أنه عقل أوروب خالصة والإهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط . فالنظرة إلى طبيعة الإنسان نظرة ثنائية تفصل بين الجسم والعقل وتجعل العقل فى منزله أسمى من



الجسم تنتج عنها ثنائية أيضا بين العلوم النظرية والعلوم التي تتصل بالجسم من المهن والحرف وما إلى ذلك. ولقد كنا حتى عهد قريب ننظر إلى مايتصل بالناحية النظرية نظرة إعجاب وتقدير وإلى من يستعمل يديه وأعضاء جسمه فى مهن وحرف مختلفة نظرة احتقار وتحقير. وهكذا ظلت تلك الثنائية إلى يومنا هذا بين الجانب النظرى والعملى، بين العلوم النظرية والعملية. ولقد كان التعليم عن طريق العمل والتكرار والتدريب ينظر إليه نظرة إحتقار. أما الفنون الحرة فكانت مرتبطة بطائفة يتولون مناصب السلطات ويتقلدون مراكز النفوذ وهكذا إزدادت هذه الشقة إتساعا واستقرت على وضع بعينه لازلنا نعانى منه حتى اليوم فى نظامنا التعليمى على سبيل المثال .

**قصر الاهداف التربوية على تدريب العقل الانسانى دون النظر إلى المناشط التي تتصل بالناحية الجسمية وكذا إهمال كل مايمت إلى النواحي الجسمية من مناشط خارج البرامج الدراسية لايتناسب مع طبيعة المتعلم ككل متكامل .**

**النظر إلى التلميذ على أنه سلبى يتلقى المعلومات التي يليقها عليه المدرس وكذا إستخدام العقوبات البدنية المختلفة لايتفق مع ماتذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمى هو موقف تفاعل وليس موقف جامد ثابت فيه طرف إيجابى هو المعلم وآخر سلبى هو التلميذ كما تصورت ذلك المثالية .**

**قصور فى فهم وظيفه المدرسة على أنها المحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال التالية . فالمدرسة لها وظائف أخرى بجانب الحفاظ على التراث ونقله كالعمل على تنقية وتعديل وتطوير هذا التراث .**

**إن الأهداف التربوية لايجب أن تكون ثابتة مستقره وغير متغيره كما**

تصورت المثالية بأن الخبرة التربوية واحدة ولا تختلف فى نوعها بين مجتمع ومجتمع لأن الإنسان هو الإنسان فى جميع الأزمان والأمكنه على السواء . لذا فما دامت الخبرة ثابتة ينبغى أن نتجه الى تحقيق اهداف ثابتة .. بينما الأهداف التربوية تخضع لتعديل وتبديل وإعادة البناء، مرنة مرونة التطوير، سائره مع الركب هادفه الى المساعدة الفعالة البناءة .

إن المثالية فرضت على التلاميذ مستويات ومعلومات خارجة عنهم وأهداف لم يضعوها لأنفسهم بل وضعها الكبار وحاولوا فرضها على الصغار الذين لم يصلوا إلى مرحلة الفصح بعد، وبذلك تركت التلميذ بخبراته واستعداداته وجاءت إليه بخبرة الكبار وطرق الكبار التى لا تتناسب ولا تتلاءم مع طبيعته .



## مراجع الفصل السادس

- ١- أحمد فؤاد الاهواني : أفلاطون (القاهرة : دار المعارف، ١٩٦٥).
- ٢- برتراند راسل : تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة د. زكي نجيب محمود (القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر جزءان ١٩٥٤-١٩٥٧)
- ٣- زكي نجيب محمود : من زاوية فلسفية (بيروت : دار الشروق ١٩٧٩).
- ٤- عبد الرحمن بدوي : فلسفة العصور الوسطى (القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٦٩).
- ٥- صالح عبد العزيز : فلسفة العصور الوسطى (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤).
- ٦- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٠).
- ٧- يوسف كرم : الفلسفة اليونانية (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٣).
- ٨- تاريخ الفلسفة فى العصر الوسيط (للقاهرة: دار المعارف، ١٩٦٥).
- ٩- تاريخ الفلسفة الحديثة (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٩).
- ١٠- يحيى هويدي : مقدمة فى الفلسفة العامة (القاهرة : دار الثقافة، الطبعة التاسعة، ١٩٧٩).
- ١١- هانى عبد الرحمن صالح : فلسفة التربية (عمان : مطبعة الجيش ١٩٦٧).
- ١٢- محمد الهادى عفيفى : فى الاصول الفلسفية للتربية (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٧).
- ١٣- ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة د. محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة - عالم الكتب، ١٩٧٢).
- ١٤- عثمان أمين : رواد المثالية فى الفلسفة الغربية. (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧).

- 
- 15- Brubacher, J. S. *Modern Philosophies of Education*  
(New York: McGraw Hill, 1962).
- 16- Butler, J. Donald. *Idealism in Education* (New York:  
Harper and Row, 1966).
- 17- Horne, Herman Harrel . *The philosophy of Education* (New  
York : The Macmillan com., 1927).

## الفصل السابع

---

# الفلسفة الواقعية REALISM



## الفصل السابع

### الفلسفة الواقعية

#### REALISM

أولاً: الواقعية كفلسفة :

تعتبر الفلسفة الواقعية حركة رد فعل للفلسفات المثالية ويرى نيللر George F. Kneller أنها واحدة من تلك الفلسفات المناقسة للمثالية لأنها فلسفة تقوم على نظرية للحقيقة تختلف تماماً عن النظرية الخاصة بالفلسفة المثالية. والواقع أن التعارض بين المثالية والواقعية يكمن في فكرة أساسية وهى أن المذهب المثالى يشطر العالم شطرين ظاهر وباطن، أو مظهر وحقيقة ويجعل عالم الحقيقة الكامن خلف هذا العالم وهو عالم الفكر على حين أن الواقعية تقبل العالم كما هو.

فالفلسفة الواقعية تميل إلى الإعتراف بوجود مستقل للطبيعة والأشياء وتنكر على الذات قدرتها على خلق الأشياء أو إيجادها، الأمر الذى ادعته المثالية وبالغت فيه ولعل مبالغة المثالية فى إدعائها هذا القول وإصرارها عليه هو الذى أدى الى قيام الواقعية كرد فعل ضد هذا الإدعاء.

والأصل فى تسمية تلك الفلسفة بالواقعية Realism راجع للأساس الذى تقوم عليه وهو الاعتقاد فى حقيقة المادة. فالحقيقة موجودة فى عالم الاشياء الفيزيائية ووجودها حقيقى واقعى Real. فكل ما هو موجود فى العالم الخارجى (هواء)، (إنسان)، (حيوان)، ليس مجرد أفكار فى العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها أو حتى فى عقل ملاحظ أزلى، بل موجودة وجود حقيقى فى حد ذاتها مستقلة عن العقل.

فالفلسفة الواقعية بوجه عام هى الفلسفة التى لاتريد أن تضحي بوجود



الطبيعية والأشياء فى سبيل الذات، أو هى التى تريد أن تحد من تأثير الذات وإتجاهاتها الشخصية فى الحكم على الأشياء، فالواقعية تقوم على ثلاث إعتقادات رئيسية هى:

- ١- أن هناك عالم له وجود حقيقى لم يصنعه أو يخلقه الإنسان.
- ٢- أن هذا العالم الحقيقى يمكن معرفته بالعقل الإنسانى.
- ٣- أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردى والاجتماعى.

وبالرغم من الإتفاق الواقعى على هذه الإعتقادات إلا أن هناك إتجاهات مختلفة مما أدى الى وجود فلسفات واقعية، وذلك الإختلاف بين أصحاب وجهة النظر الواقعية حول كيفية معرفة حقيقة المادة أو الواقع الخارجى وتمثلت هذه الإتجاهات فى مدارس يمكن أن نصنفها الى ثلاث مدارس واقعية هى:

(أ) الواقعية الكلاسيكية Classical Realism وتعرف أحيانا بإسم الإنسانية الواقعية.

(ب) الواقعية الدينية Religions Realism وتعرف أيضاً بإسم Scholastic Realism.

(جـ) الواقعية العلمية Scientific Realism وتعرف أيضاً بإسم الواقعية الطبيعية Natural Realism.

ولنعرض بإيجاز لتطور الفلسفة الواقعية ومدارسها الفلسفية:

الواقعية الكلاسيكية Classical Realism

تعتبر الواقعية الكلاسيكية هى أصل الفلسفات الواقعية الأخرى وترجع إلى

الفيلسوف الأثيني أرسطو Aristotle (٣٨٣-٣٣٢ ق.م) الذى أنشأ مدرسته الفلسفية كبديل للأفلاطونية. ولقد خالف أرسطو رأى أستاذه أفلاطون فى أن عالم الفكر يسبق عالم الواقع ورأى أرسطو ان العالم الواقعى هو عالم حقيقى Real بما فيه من أشياء ولا تسبقه أفكار وذهب الى أن كل ما هو موجود فى العالم الفيزيقي (هواء)، (رجال)، (حيوانات)، (ماء)، (نبات) مكون من مادة (Matter) وأن هذه المادة تأخذ أشكالاً (Form) مختلفة. فالمادة هى أساس كل شئ ويمكن مشاهدتها بإتخاذها لشكل معين. والمادة تزداد فى التعقيد كلما ازداد تعقد الشكل الذى تتخذه الى أن تصل إلى أكثرها تعقداً وهو الشكل الخالص (Pure Form) وهو أول مسبب بل هو المحرك الاول (Prime Mover).

واعتقد أرسطو أن الإنسان مكون من عنصرين: الجسم والنفس، وفى الجسم قابلية للحياة ولكنه لا يحيا فعلاً إلا إذا حلت فيه النفس فحركته ورفعته الى قضاء مآربها. وكان يعتقد أن النفس ثلاث مراتب أولها النفس النامية، ثم النفس الحاسة، ثم النفس العاقلة التى لا تكون إلا للإنسان ومن الواضح أن الإنسان يجمع بين هذه المراتب الثلاث عند أرسطو.

وكان أرسطو يرى أن الغاية من الحياة هو السعادة التى تتكون من عنصرين، علم الخير وعمل الخير الفضيلة علم والرذيلة جهل. ولقد رأى أرسطو أن التربية هى إعداد المواطن لحياة طيبة وهذه الحياة الطيبة يعتقد أرسطو أنه لا يمكن الحصول عليها إلا بخدمة الدولة التى تنمى القدرة على التمتع بملأذ الحياة. وخالف أرسطو أستاذه أفلاطون فى طريقة البحث فأكد الطريقة العلمية أو الموضوعية بخلاف أفلاطون الذى رأى أن التأمل العقلى أو الحوار هو طريقة البحث وأرسطو قد أولى تربية الجسم إهتماماً، فقد رأى ضرورة العناية بالجسم من قبل الولادة وذلك بأن ينظر فيمن يجب أن يسمح

له بالزواج ومن لايسمح له من الوجهة الصحية. ونادى أرسطو بالعناية بأخلاق الأطفال وقد أسهب فى توضيح فوائد الموسيقى لما لها من شأن فى تهذيب النفس.

وأمن أرسطو بأهمية تدريب المتعلم بأن تربط التربية النظرية بتربية عملية وذلك بتمرين المتعلمين على نوعين من الأعمال هما: الإدارة التنفيذية والقضائية. والذى يتقن النوع الأول يتدرج إلى الثانى. أما الذى يظهر نبوغاً فى الإلهيات يدخل فى زمرة رجال الدين .. ولقد كان لكتب أرسطو أكبر الأثر فى من خلفه من المفكرين، وبوجه خاص كتابه Organon وكذا لما خلفه من قوانين يسير العقل بمقتضاها «المنطق الصورى، حيث الاستدلال أو الاستنباط.

#### الواقعية الدينية : Religions Realism

وقد حملت هذه المدرسة طابع أرسطو ومبادئ فلسفته وكان من أشهر أعلامها القديس توماس الأكوينى Thomas Aquinas (١٢٢٥-١٢٧٤) عالم اللاهوت الفيلسوف العظيم فى العصور الوسطى. ولقد أبدع الأكوينى فى تطويع تعاليم أرسطو لللاهوت الكنيسة وخرج بفلسفة مسيحية سميت فيما بعد بالفلسفة التومية Thomism وكان من الفلاسفة المسلمين حجة الإسلام الإمام الغزالى وابن سينا وغيرهم ممن طوعوا تعاليم أرسطو وكانت فلسفتهم تدعونا الى تأمل الواقع الكونى بالعقل ومصاحبة هذه الواقع للوقوف على أبعاده الحقيقية التى تهدينا إلى سر الكون وروحه.

ويؤكد أصحاب الواقعية الدينية أن العالم المادى حقيقى ويقوم خارج عقول أولئك الذين يلاحظونه ولكنهم يؤكدون أن كلا من المادة أو الروح قد خلقها الخالق. فهو الذى أنشأ كوننا منظماً ومعقولاً صادراً عن حكمته وخبرته تعالت قدرته. وعلى الرغم من أن الروح أو النفس Spirit ليست أكثر واقعية

من الجسم أو البدن إلا أنها أكثر أهمية فالروح هى نوع أعلى من الوجود وذلك لأن الله نفسه روح وكامل من جميع النواحي ..

والإنسان كجسم وروح (مادة وعقل) لا يمكن تصور وجوده بدون الروح أو النفس فهى سر الحياة وكذا لا يمكن تصور مجرد جسم بدون روح . فمعنى ذلك الوفاة أو العدم .

ومعرفة الخالق الكاملة الله تتم بالحدس أو الإلهام فجميع الأديان السماوية تشير إلى وجود الله . والأديان هى كلمة الله إلى جميع البشرية عن طريق رُسله وأنبيائه ولكن المعرفة يمكن أن يحصل عليها الإنسان أيضا بوسائل أخرى غير الإيمان أى بالعقل والخبرة . ومن بين المتحدثين باسم الواقعية الدينية فى العصر الحديث ولهم صيت عالمى أتين جيلسون Etienne Gilson وجاك ماريان Jacque Maritan ومحمد عبده والعقاد وغيرهم من مفكرى المسلمين .

فالإنسان من وجهة نظر الواقعية الدينية مزيج من المادة والروح وأن الجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة . والإنسان حر ومستلوع عن تصرفاته ولقد وضع الإنسان على الأرض ليعبد خالقة وكما خلق الإنسان بقدره الخالق فانه بعد الموت تصعد روحه لكى تعيش مع الخالق وكان اثر أرسطو عظيما فى الفلسفة الواقعية الدينية ولكنهم رأوا أن العلم والتعليم وسائل لنشر الدين، ووسائل للآخرة وللفضيلة والأخلاق . فالغزالي مثلا كان يرى أن الفضيلة والتقرب إلى الله أهم أغراض التربية كما يدل على ذلك قوله ومهما كان الأب يصون ولده عن نار الدنيا فان صونه عن نار الآخرة أولى - وصيائنه بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق . ويقول أيضا على المعلم أن ينبه المتعلم بأن الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله دون الرياسة والمباهاة . وذهب أخوان الصفا الى القول واعلم يأخى أن كل علم وأدب

لايحمل صاحبة على طلب الآخرة ولايعينه على الوصول إليها فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة .

أما عن طريق المعرفة أو وسيلتها عند الواقعية الدينية فهم يزدون الى العقل ماسمى بالحدس أو الإلهام وأكد الكثير من الفلاسفة الدينيون القيم الدينية والروحية كقيم ثابتة كما وردت فى الكتب السماوية المقدسة .

والعالم أو الطبيعة محكومة بقوانين ربانية تسير الكون توجهه وما على الإنسان الا أن يحاول أن يتكشف ذلك من خلال دراسته للعالم، فمن خلال دراسة الكون وسر إيداعه وتناسقة يصل الإنسان الى معرفه المبدع أو الخالق .

لذا فالفلسفة الواقعية الدينية تحمل أفكار الكلاسيكية إلا أنها تصبغها بصبغة دينية محاولة التوفيق بين العقل والدين ومستخدمة العقل فى الدفاع عن الدين بوجه عام .

#### الواقعية العلمية او الطبيعية : SCIENTIFIC REALISM

جاءت الواقعية الطبيعية بعد قيام العلم الطبيعى بأوروبا خلال القرن الخامس عشر والسادس عشر، ولقد كان المتحدثون المتزعمون لها هم الفلاسفة البريطانيون أمثال فرانسيس بيكون Francis Bacon وجون لوك John Locke وغيرهم وفى مجال التربية كان أهم الدعاة لها جان جاك روسو مؤسس الفلسفة الطبيعية ( على الرغم من أن البعض يفضلون وضعه مع المثاليين) .

ويمكن أن ترجع جذور هذه المدرسة إلى Roger Bacon روجر بيكون فى القرن الثالث عشر حيث تحول من المدرسة اللاهوتية التى طبعت جامعات العصور الوسطى إلى البحث فى الظواهر الطبيعية وإلى التجريب .

كما أن العلوم الحديثة نشأت حوالى منتصف القرن السادس عشر بأعمال  
العظماء من العلماء أمثال كوبرنيكس وجاليليو ونيوتن . ويعتبر فرنسيس بيكون  
(١٥٦١-١٦٢٦) من أشهر من نادوا بالواقعية العلمية وذلك لأنه جعل هدف  
البحث أو الاستقصاء العلمى عمليا أكثر منه ميتافيزيقيا . وفى كتابه الشهير  
الأورجانون الجديد Novum Organum (١٦٢٠) حدد بيكون الاستقصاء  
العلمى بمراحل ثلاث هى :- الملاحظة الدقيقة للطبيعة وجمع المعلومات  
والحقائق ثم الوصول إلى تعميمات بناء على العلاقات المشاهدة بين الحقائق  
الجزئية - وكان بيكون مقتنعا بأن معرفة الطبيعة هى المعرفة الوحيدة  
الحقيقية والمثمرة وأنها النوع الوحيد الذى يستحق أن يقدم للدارس . أما  
المعرفة الدينية فهى ليست على مستوى المعرفة العملية .

#### جون لوك John Locke

يعتبر لوك من الفلاسفة الذين أسهموا فى إثراء الواقعية العملية وهو كمفكر  
سياسى ومن كبار ممثلى النزعة التجريبية فى الفلسفة الحديثة وقد كتب فى  
مجال التربية<sup>(١)</sup> . وذهب بعض المفكرين إلى أن كتاباته هى التى مهدت لما  
يسمى بالحركة التقدمية فى التربية الحديثة .

ويستبعد لوك وجود أفكار مسبقة فى الذهن كما تصور أفلاطون ويفترض  
أن العقل صفحة بيضاء لم يطبع عليها حرف أو فكره وأن مصدر المعرفة  
الأساسى هو التجربة الحسية وأدواتها الحواس المختلفة . ولكى تحصل على  
معرفة صادقة يجب أن نسوق الفكر إلى الطبيعة الثابتة للأشياء .

إن ملاحظتنا للأشياء الخارجية المحسوسة ، والعمليات العقلية الباطنية  
الأولى بالإدراك الحسى والثانية بالتأمل الباطنى هى التى تمد عقولنا بجميع  
أفكارها .

## الواقعية العلمية المعاصرة:

وفي القرن العشرين إتجهت الواقعية العلمية عدة إتجاهات متأثرة بتقدم العلوم ومشكلات العلم ذات الطبيعة الفلسفية وظهرت عدة إتجاهات او مدارس سوف نتناولها بعد عرض بعض الأسس العامة.

ففلسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية أدركوا أهمية العلم والطريقة العلمية والتجريب لمعرفة الأشياء أو العالم الخارجى بل ذهبوا الى أن الفلسفة ينبغي أن تنشد تقليد الدقة البالغة الموضوعية اللتين يتسم بهما العلم الطبيعى . وحيث أن العالم المحيط بنا حقيقى واقعى، فإن مهمه العلم وليست الفلسفة القيام بدراسته . ووظيفة الفلسفة هى أن تقوم بالتنسيق بين المفاهيم وبين مكتشفات العلوم المختلفة . وأهم ملامح الكون الهامة على الإطلاق هو أنه دائم ومستمر، نعم إن التغيير حقيقى بالتأكيد ولكن يحدث وفقاً لقوانين الطبيعة التى تجعل الكون بنيانا مستمرا. لذا يدعوا الواقعيون إلى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية.

والإنسان حسب الواقعية الطبيعية، كائن بيولوجى له جهاز عصبى متطور جداً واستعداد إجتماعى طبيعى . فمناشطة العقلية أو الروحية هما فى الواقع عمليات جسمية معقدة إلى حد بعيد، لم يستطع العلم الطبيعى حتى الآن شرحها بدرجة مرضية . وينكر معظم الواقعيين الطبيعيين وجود حرية الإرادة وهم يؤيدون أن الفرد محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والإجتماعية على الأصلى الموروث ومانسمية بحرية الاختيار هى حرية ظاهرية فحسب فنحن ظاهرياً نختار ولكننا فى الواقع لانفعل ذلك .

ويؤكد الفلاسفة الواقعيون العلميون أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل ومن الضرورى أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له والسبيل إلى معرفة العالم

الخارجى هو الحواس والتجربة . فالتجربة هى المصدر الذى نستقى منه كل معارفنا .

ولقد أنتهت الوضعية العملية الى مدرستين هما الواقعية الجديدة Neorealism والواقعية النقدية Critical Realism التى بدورها ظهر فيها عديد من الإتجاهات ومن قادة الواقعيين الجدد : مثل برتراند رسل Bertrand Raussel والفريد هوايتهد Afred North Whitehead ورالف بيرى Ralph Perry وجورج سانتايانا George Santayana . وعلى الرغم من اتفاق الواقعيين حول وجود الموجودات إلا أن خلافات بين وجهات نظرهم قد قامت حول إدراك هذه الموجودات فبينما يرى البعض أن العقل يدرك إدراكا مباشرا الموجودات المادية ذهب البعض الآخر إلى أن إدراك العقل للموجودات المادية إدراك بالواسطة عن طريق الماهيات وهذا الخلاف هو الذى جعل الواقعية النقدية نقدا للواقعية الجديدة باعتبارها تنظر للعقل على انه محايد .

واهتمت الفلسفة التحليلية الواقعية كإحدى مذاهب الواقعية النقدية بتصنيف صدق اللغة العلمية والعادية . وهذه المدرسة تجعل الحقيقة معتمدة على المعنى وتقرر إننا لن نتوصل إلى فهم المغزى الحقيقى لأى شئ مالم نخضعه للفحص العلمى والمنطقى . ويتفق ذلك مع الواقعية من حيث إعترافها بالموجودات إلا أنها تسعى إلى تطبيق طرق أكثر دقة من اللغة التحليلية على مشكلات الفلسفة .. لذا فالفلاسفة التحليليون يذهبون إلى تحليل الأحكام التى تصدرها على الواقع . واليوم هناك فرعان رئيسيان فى التحليل الواقعي: الأول يطلق عليه اليوم اسم التجريبية المنطقية أو الوضعية المنطقية Logical empiricism ومن روادها برتراند رسل Bertrand Russell ودكتور زكى نجيب محمود . وهى تهدف الى إرساء قواعد لغة منطقية رمزية أكثر



دقة من اللغات العادية فرسل Russell مثلا يقترح مجموعة من الرموز الشبيهة برموز الجبر تمثل الكلمات والمفاهيم والقضايا التي عندما تنتظم وتستخدم بطريقة رياضية فإنها تقدم حولا موضوعية (غير متأثرة بأهواء التفضيل الشخصي). فلقد تطلع مفكرى هذه المدرسة الى الوقت الذى يصبح فيه كل حديث على أساس لغة منطقية متطورة إلى حد بعيد. ويمكن أن نخلص الى أن فلسفة التجريبيين المنطقيين تتلخص فى أربعة فروق اساسية هي:

(١) إن وظيفة الفلسفة هى التحليل المنطقى. فالفلسفة هى نقدية تحليلية تماما وليست تأملية.

(٢) معظم التأكيدات المعيارية سواء كانت خلقية أو دينية أو جمالية لا يمكن البرهنه عليها تجريبيا ولذا فإنها تخلص من المعنى.

(٣) كل حديث له معنى يتكون من فروض تحليلية أو تركيبية.

(٤) جميع القضايا التركيبية يمكن أن ترد إلى قضايا تتصل بخبرات اوليه يمكن أن يعبر عنها بلغة الرموز المنطقية Logicosymbolic Language .

والنوع الثانى من الواقعية النقدية المعاصرة ويطلق عليه اسم التحليل اللغوى أو التحليلية اللغوية Linguistic Analysis وينشد أصحاب هذا الاتجاه تقديم طرائق الإيضاح لإيضاح الفاظ الحديث العادى. وهذه الطرائق أخذت تطبق بزيادة مطردة فى مجال التربية. إذ أن المربين ينشدون فهم المعنى الحقيقى لمفاهيم معينه مثل الواقعية، التكيف، الحاجة، الإهتمام، الميل، .. الخ إذن ففى التحليلية اللغوية ليست اللغة والمنطق مجرد أدوات للفلسف بل هى ايضا المادة الخام والمحصول الناتج منها وذهب بعض فلاسفتها الى أن المشكلات التصورية أو الذهنية إنما تنشأ فقط عندما تكون اللغة فى اجازة.

ومما يجدر الإشارة به ان الواقعية العلمية قد أثرت بدورها فى مجال علم النفس فقد ظهرت مدرسة السلوكيين Behaviorism وبالرغم من أنها غالبا لاتعد مدرسة فلسفية كما تعتبر المثالية أو البرجماتية وإنما غالبا ماتصنف هذه المدرسة كمدرسة سيكولوجية ولكننا فى الفترة الحالية نلاحظ أن كثير من مفكرها قد عبروا عن فكراً فلسفياً (ب. ف. سكينر B.F. Skinner على وجه الخصوص) - والواقع لأنه لاتوجد مدرسة سيكولوجية دون أن يكون لها فكر فلسفى وتطبيقات. لذا حاولنا أن نعرض هذه المدرسة السلوكية مع الفلسفات الواقعية لأن أساسها الفلسفى هو الواقعية العلمية. وعلى الرغم من أن السلوكية يمكن إرجاعها الى الواقعية الكلاسيكية أيضا لأن السلوكيين يرون أنه يمكن فهم السلوك الإنسانى من خلال دراسة أنواع معينة من السلوك، وأن الطبيعة الإنسانية يمكن فهمها على أنها وجهه من أوجه سلوك الإنسان الحقيقى. كما أنه ليس هناك حقيقة داخلية خفيه فى الإنسان بل إن ماهو حقيقى هو مايمكن ملاحظته ودراسته فى السلوك كما ان صفات الشخصية الإنسانية وخصائصها هى نتيجة سلوك الإنسان بطريقة معينة، وأنها ليست مورثة بل تتكون من خلال الظروف البيئية وتصبح أنماط سلوكية. ويتفق السلوكيين مع الواقعية العلمية فى أنه يجب أن ننظر الى الحقائق السلوكية ذاتها ودراستها دراسة علمية تجريبية لا أن نهتم بدراسة مايسمى بالنفس أو اللاشعور. فالبحت الموضوعى للسلوك الإنسانى من خلال العمليات والأنماط التى تشكل السلوك الإنسانى هو موضع إهتمام السلوكيين أى البحث عن الحقيقة فى الواقع السلوكى ويرجع تاريخ المدرسة السلوكية إلى أيفان بافلوف Ivan Pavlov (١٨٤٩-١٩٣٦) عالم النفس السوفيتى الذى يرجع إليه بداية الحركة التجريبية السلوكية. فلقد لاحظ بافلوف فى دراسته السلوكية أن السلوك هو إستجابة لمثير معين أو رد فعل شرطى لمثير معين. فاستجابة الكلب جسمىاً بسلان اللعاب ليست قائمة على شئ عقلى يحدثها

فى داخل الكلب وإنما هذه الاستجابة قائمة على أساس مثيرات خارجية أى  
مثير شرطى خارجى هو الذى يحدثها (S-----R)

فالإنسان يمكن تشكيله وفقا للمثيرات والموثرات الخارجية، الأمر  
الذى دعى بافلوف للقول: "Give me the Specification and I'll give  
you the man"

فالسوك الإنسانى يمكن تشكيله فالإنسان هو من صنع العادات والعادات  
يمكن صنعها وتشكيلها .

ولما كان بافلوف هو نقطة البداية للمدرسة السلوكية إلا أن هذه المدرسة  
يرجع الفضل الى جون واطسون John B. Watson (١٨٧٨-١٩٥٨) فى أنه  
هو الذى كان له الفضل فى ذبوعها وإرساء أسسها التى قامت عليها واعتبر  
أباً لهذه المدرسة . فلقد رأى واطسن أن البيئة هى المشكل الأول والأساس  
للسوك الإنسانى . ،فسر العقل فى عبارات سيكولوجية على أساس أنه  
إستجابة لمثيرات (رافضا مفهوم النشاط العقلى الواعى أو اللاواعى) . واعتقد  
فى اهمية الإشتراط Conditioning فىرى أنه إذا ما أعطيتنى طفلا فأننى  
يمكننى ان أرسم هذا الطفل فى أى نوع انسانى مطلوب وذلك عن طريق  
الضبط والسيطرة على البيئة التى تشكله If we could control the  
environment of a child, we could then engineer that child into any  
kind of person desired.

ولقد ساهمت الفلسفة الوضعية أيضا فى نمو المدرسة السلوكية وذلك  
لتأكيد الفلسفة الوضعية التى تنسب الى أوجست كونت Auguste Comte  
(١٧٩٨-١٨٥٧) لتأكيدهما على أهمية الدراسة العلمية . الا أن المدرسة  
السلوكية قد ذاع انتشارها فى مجال علم النفس وذلك بفضل كتابات وتجارب  
ونظريات سكرن B.F. Skinner .

التي كان لها الأثر الأكبر في المجال التربوي. لذا سوف نعرض لآرائه في الصفحات القادمة ثم آثارها في المجال التربوي، وخاصة فيما يتعلق بطرق التدريس والمعنيات.

فلقد ذهب سكنر الى تأييد قول بافلوف أنه بالإمكان بناء أفعال منعكسة جديدة بواسطة عملية التكيف وإلى القول أنها في حاجة إلى علم سيكولوجي كامل إلا أنه رأى أن نمط المؤثر ورد الفعل أو المنبه والاستجابة لم يكن مقنعا قط ولم يحل المشكلة الرئيسية في تفسير السلوك الإنساني. لذا فقد ذهب إلى القول بأهمية البيئة الخارجية وأوضح أن دور البيئة لا يقتصر على الحافز والدافع فقط وإنما هي على حد قوله تختار وتصطفى. لذا فالسلوك الذي يؤثر على البيئة ليعطى نتائج (أي السلوك الفعال Operant Behavior يمكن أن يدرس بترتيب الطبقات التي تكون فيها النتائج المحددة متوقعة عليه. فالإنسان يمارس السيطرة على البيئة بدورها تمارس السيطرة على الإنسان ... لذا فالإنسان ليس حراً لأن بيئته تشكل إستجابته بالطريقة التي يستجيب بها أو يسلك بها. وإذا أردنا أن نغير الإنسان فلن نغيره من الداخل Within ولكن يمكن تعديل السلوك من الخارج Without والإنسان نفسه خاضعاً لسيطرة بيئته ولكنها بيئة تكاد تكون كلها من صنعه الخاص سواء كانت البيئة المادية أو البيئة الإجتماعية وحينما يغير شخص بيئته المادية أو الإجتماعية عامداً أى من أجل تغيير السلوك البشرى فإنه يلعب دورين : الأول دور مسيطر والثانى هو دور المسيطر عليه. فلقد سيطر الإنسان على مصيره. فالإنسان الذي صنعه الإنسان هو نتاج الثقافة التي صممها الإنسان. ويذهب سكنر الى أبعد من ذلك فيرى أن الفرد بإمكانه تغيير بيئته الوراثية بجهد الشخصى وأن الظروف البيئة هي المسؤولة عن ذلك الجهد والسبيل إلى ذلك هو تكنولوجيا السلوك الإنسانى التي بوسعها أن تحقق ما حققته تكنولوجيا العلوم البيولوجية والفيزيائية فى تخفيف الأوبئة والمجاعات

وكثير من ملامح الحياة اليومية المؤلمة والخطيرة . ولقد تصور سكونر أن البيئة هى المسئولة عن تطور الجنس البشرى وعن الذخيرة التى يكتسبها كل عضو وقد أوضح ذلك بأمثلة ثلاث عن العدوان والمثابرة والكد، والنشاط الفكرى موضحا بأنها من تشكيل أثر البيئة على الإنسان .

ويؤكد سكونر أهمية التحليل التجريبي للسلوك فنحن كثيرا ما نتكلم عن أشياء لانستطيع ملاحظتها أو قياسها بالضبط والإحكام المطلوبين فى التحليل العلمى، وحينما نعمل ذلك فإن هناك الكثير مما يمكن الفوز به من إستعمال اصطلاحات ومبادئ ثم استنتاجها فى ظروف أكثر دقة وإحكاما . ويضيف أن فهمنا لقضايا الإنسانية ليس بالدرجة التى تفهم بها الفيزياء والبيولوجيا ميادينها وهذا قد يؤدى إلى حدوث كارثة يتجه العالم نحوها مالم نهتم بدراسة السلوك الإنسانى بطريقة عملية تجريبية كالعلوم الأخرى .

#### الأسس العامة للفلسفة الواقعية :

من العرض السابق للفلسفات الواقعية فانه يمكننا ان نخلص أن هناك بعض الأسس العامة لتلك الواقعيات على الرغم من وجود اختلافات فيما بينها حول طبيعة الإنسان والعالم والقيم .. ويمكن أن نوجز هذه الاسس العامة فى :

- ١ - الإعتقاد بوجود عالم له وجود حقيقى لم يسبقه وجود أفكار مسبقة .
- ٢ - إن هذا العالم حقيقى ويمكن معرفته سواء بالعقل الإنسانى أو الحدس أو التجربة .
- ٣ - أن معرفة هذا العالم الحقيقى لها أهميتها فى إرشاد وتوجيه السلوك وهى ضرورية للإنسان .
- ٤ - أن الواقعية قد خالفت المثالية سواء فى نظرتها إلى العالم الخارجى أو

الفلسفة الواقعية

الفلسفة أوجه المقارنة	الكلاسيكية الأرسطية الكلاسيكية الأرسطية العملية أو التجريبية
	اتفاق حول وجود العالم الخارجى وأنه العالم الواقعى الحقيقى دون وجود أفكار مسبقة.
الانسان	<p>جسم + روح أو نفس والروح فى منزله أسمى من الجسم التأكيد على الحرية</p> <p>جسم + روح أو نفس والروح فى منزله أسمى من الجسم التأكيد على الحرية</p> <p>يتفق معظم الطبيعيين على أن الانسان كائن حى بيولوجى أو مادة مقيدة بالبيئة</p>
الهدف من الحياة	<p>تنمية الانسان الحر من خلال إكمال العقل بالمعرفة الواسعة للحياة.</p> <p>إحراز التقدم والرقى من خلال العلم ونتائجه والاستفادة بذلك فى الحياة العامة.</p> <p>الإعداد للحياة الورعة الصالحة فى هذا العالم لأجل الحياة فى الدار الآخرة من خلال عبادة الله واتباع تعالى أنبيائه.</p>
مصدر المعرفة	<p>العقل + التجربة الحسية</p> <p>العقل + التجربة الحسية أو الإلهام</p> <p>التجربة + العقل</p>
القيم	<p>موضوعية ثابتة مصدرها الطبيعة والعالم بقوانينه</p> <p>موضوعية ثابتة + القيم الروحية الدنيوية كما وردت فى الكتب السماوية</p> <p>البيئة تشكل قيم الانسان لذا فهي متغيرة متطورة.</p>

لطبيعة الإنسان؛ ولمبحث القيم والاخلاق لذا رأيت أن مصدرها ليس بعيدا عن عالم الواقع أى العالم الحقيقى .

يمكننا أن نلخص وجه الاتفاق والأختلاف فى تلك الفلسفات الواقعية فى الجدول التالى لما لذلك من أثر وأهمية عند معالجتنا للواقعية كفلسفة تربوية .

### الواقعية كفلسفة تربوية

لقد كتب العديد من الفلاسفة الواقعيون حول التربية وماهيتها ولقد كانت كتابتهم تعبيراً عن فلسفاتهم العامة وأثرت هذه الكتابات بدورها على الفكر والتطبيق التربوى فى فترات عديدة ولازلنا حتى اليوم نلمس آثار هذه الفلسفات فى المجال التربوى . وعلى سبيل المثال كانت لكتابات أرسطو ومدرسة Lyceum من المدارس التى تأثر بها الكثير من مدارس العالم الغربى حتى وقتنا الحاضر . وكذا كتابات توماس الأكوينى وأفكاره وآرائه التربوية كان ولايزال لها أكبر الأثر فى التربية المسيحية حتى اليوم وكتابات الغزالى وابن سينا وغيرهم من فلاسفة المسلمين أثرت فى أهداف وطرق ومناهج التربية الإسلامية مازال لها أثرها فى فلسفة التعليم وأهدافه ومدارسه . كما أن آراء الفلاسفة الواقعيون العلميون برتراند رسل، ألفريد نورث وايتهيد، وغيرهم لها أكبر الاثر فى الفكر التربوى المعاصر واتجاهاته .

ولكى نعرض للواقعية كفلسفة تربوية لنرى كيف أثرت على ماهية وأهداف التربية ومناهجها وطرق التدريس بها فإننا نقف فى حيرة لأن الواقعية كما أوضحنا لاتمثل فلسفة واحدة بل فلسفات بينها من أوجه الإختلاف أكثر من أوجه التشابه أو الإتفاق لذلك سوف نعرض لكل إتجاه من الاتجاهات الواقعية الثلاث التى سبق ان تناولناها ( الكلاسيكية - المدرسية - العملية ) على حدة ثم نقوم بعرض تلخيص ومقارنه لآرائهم .

لقد رأى أرسطو أن الهدف من التربية هو تحقيق حياة منطقية معقولة وكان يريد نظاما تعليميا يمكن الفرد بالتعاون مع الآخرين من أن يواجه كل سلوكه عن طريق العقل وأن أعلى وظيفة للإنسان هي أن يكون منطقيا ومعقولا في الفكر والسلوك، كما أن أعلى وظيفة للدولة هي أن تقود المجتمع بالطريقة التي تحقق أعظم خير للبشرية ولقد رأى أن الإنسان حيوان عاقل لذا ينبغي الإهتمام بالجانب العقلي المنطقي. فالتربية هي عملية إعداد للحياة أو فهم الحياة والهدف الاسمي للتربية هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقي حتى يعرف العالم معرفة حقيقية. وطالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل فمن الضروري أن نعرف بعض الاشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف مع هذا العالم. فإعداد الفرد ليتكيف مع واقعه أو مع بيئته يتطلب تزويده بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع بطريقة منطقية منظمة.

يرى الواقعيون الكلاسيكيون أن المناهج التي تعطى للطلاب ينبغي أن تكون ثابتة منطقية ورأى أرسطو أن تكوين العادات الجسمية والخلقية يوجه الى المرحلة الدنيا أو المرحلة الثانوية فيهتم بتدريب النواحي الإنفعالية والوجدانية عن طريق الرياضة والموسيقى والرسم أما بالنسبة لما يمكن أن يسمى بالمستوى العالي فقد دافع أرسطو عن التربية المدنية وتنمية الفكر من خلال الرياضة والمنطق والعلوم لذا فالمنهج يجب أن يتضمن ما يسمى الفنون الحرة Liberal Arts وأن يكون محور التربية المركزي هو المادة الدراسية التي تسمح للمتعلم بفهم العالم الفيزيائي والثقافي المحيط به حتى يصبح فردا متوافقا مع بيئته لذا فالمدرسة تعطى الأولوية لصقل العقل من خلال المعارف والعلوم طالما أن الإنسان كائن عقلي. والتأكيد على التدريب العقلي من خلال المواد الدراسية يصبح هدفا للمدرسة الكلاسيكية التي وضعت محور اهتمامها المواد الدراسية والمناهج التي تعطى لتنمية قدرة المتعلم العقلية أكثر



من الاهتمام بالتعلم ذاته أو شخصيته أو إحتياجاته وميوله . ومسئولية التلميذ أن يجيد من تلك المعارف أو المواد الدراسية التى أثبتت أهميتها فى تدريب العقل عبر العصور. لذا فالكلاسيكيون يميلون أيضا إلى التأكيد على عدد معين من المعارف أو الموضوعات الأساسية التى تمكن الطفل من معرفة الصفات الدائمة للعالم من الناحية المادية وكذا العقلية ويرون أن أنسب المصادر لهذه المعارف هو ما عرف بإسم الكتب العظيمة ،ان التربية الأساسية للحيوان العاقل هو تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائه وهذا يتحقق من خلال الفنون الحرة، ولا يؤكد الكلاسيكيون أهمية تدريب التلاميذ لمهن معينة أو أعمال معينة بل تربية الإنسان الحر .. المفكر ..

ويحتل المعلم مكانة رئيسية عند الكلاسيكيون فالمبادرة فى التربية من وجهة نظرهم فى يد المدرس ومسئوليته أن يحدد المعرفة التى على الطفل أن يتعلمها وإذا ما استطاع أن يعلم وفق طريقة تشبع إهتمامات الطفل وحب استطلاعها الذهني فان هذا يكون أفضل ولكن رغبات التلميذ ليست هى بذات أهمية كبرى. فالذكاء يتطلب تدريبا والتدريب يعرض بواسطة الدراية بالاشياء الدائمة فى العالم وغير القابلة للتغيير وأيضا بواسطة شعورنا بحدود المقدرة البشرية والمعرفة هى التى تجعل منا واقعيين بالمعنى الشائع وأيضا بالمعنى الفلسفى للفظ .

فواجب المعلم أن ينقل الى التلاميذ معرفه مكيفة واقعية سليمة عن العالم الواقعى وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل مايريد أن يعرفه إذ أن مايريد أن يعرفه التلميذ هو فى الغالب أقل أهمية مما ينبغى أن يعرف .

أما عن طريقه التدريس فهى تعتمد غالبا على التلقين وكذا الايمان بالتدريب الشكلى أى بملئ عقل المتعلم بالحقائق الرئيسية والتى من شأن العقل أن يحفظها ويخزنها حيث تكون جاهزه للإستعمال عند

الحاجة إليها. وتقوم نظرية التدريب الشكلي Formal Disciplin على مبدأ التعود وعلى أن الإهتمام فى التربية ينبغى أن ينصب على عمليات التعلم لا لموضوع التعلم. فهناك ما هو أهم من المادة المتعلمة، ألا وهو قيمتها التربوية وما تتركه من أثر باق، ونحن لانستوعب المعلومات والمواد المختلفة لما لها من فوائد عملية فى الحياة، بل لأنها تكسب العقل تدريباً وقدرة على التفكير. وترتبط فكرة التدريب الشكلي بما ذهب اليه أرسطو من أن العقل مقسم الى مجموعة من الملكات أو القوى وهذه الملكات او القوى فى حاجة الى مران وشحذ ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على العمل فى أى إتجاه. ويذهب المؤمنون بهذه النظرية الى القول بأن المعلومات تسن أو تشحذ العقل لذا يجب إعطاء المواد الدراسية الصعبة التى تشحذ العقل.

ويهتم الكلاسيكيون بالترتيب المنطقى للمادة والتأكيد على عمليات الحفظ والإسترجاع وكذا الإهتمام بالتكرار والتدعيم حيث أن ذلك يساعد فى عملية التعلم.

يمكننا أن نخلص الى أن الواقعية الكلاسيكية لم تختلف كثيراً عن المثالية المطلقة بخصوص تأكيدها على موضوعات المنهج وطرق التدريس وإن اختلفت عنها بالنسبة لأهداف التربية حيث أن الهدف فى المثالية لم يكن إعداد للحياة الواقعية بل إعداد للحياة المثالية لأن هذا العالم ليس هو عالم الواقع من وجهة نظر المثالية اما الواقعية فان هدف التربية هو إعداد للحياة وقهمت الحياة على انها الحياة الواقعية لأنه ليس هناك عالم آخر وهو عالم الأفكار والمثل بل ان العالم الذى نعيش فيه هو العالم الحقيقى والواقعى.

وبالرغم من ذلك فكلا الفلسفتين أكدتا أهمية التربية العقلية وكذا أهمية الفنون الحرة وأهمية المعلم على انه هو محور العملية التربوية. ومازال الكثير

من المفكرين المعاصرين وبعض التربويين يؤمنون بتلك المناهج وطرق التدريس ويدافعون عنها أمثال ادلر وروبرت ميناهتشنز.

ويكاد يتفق الواقعيون الدينيون مع الكلاسيكيين في الكثير من أهداف التربية وماهيتها وكذا المناهج وطرق التدريس إلا أنهم يضيفون الى أهداف التربية «تنمية العقل، هدفاً آخر هو تنمية الجانب الروحي والأخلاقي من خلال التربية الدينية للمتعلم. فليس الهدف من التربية من وجهة نظرهم هو الإعداد لهذه الحياة فقط بل وأيضاً للحياة في الدار الآخرة لذا أضافت هذه المدرسة الفلسفية إلى المناهج الدين بل واعتبرت الدين هو المحور الأساسي الذي تقوم عليه جميع المواد الدراسية الأخرى بل يمكن من خلاله تحقيق وحدة واتساق بين جميع أنواع المعارف. فالفيلسوف الواقعي الديني يذهب الى أن الطبيعة أو العالم كصنع يدى الله وفي رأيه أن الهدف الأول من جميع التربية هو إعداد الإنسان ليس فقط لهذه الحياة بل للحياة في الآخرة. فالأرض هي مكان للإختبار. ويؤيد ذلك اخوان الصفا إذ يقولون «وأعلم يأخى أن كل علم وأدب لايحمل صاحبه على طلب الآخرة ولايعينه على الوصول اليها فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة، ويذهب الغزالي إلى أن هدف التربية هو تكوين المؤمن الفاضل الذي يستطيع أن يصل إلى سيطرة الروح على البدن سيطرة تؤدي إلى معرفة هذا العالم وإلى الوصول على أساس هذه المعرفة بحثاً عن الحقيقة إلى جوهر عالم الامر والملكوت.

أما عن موضوعات المنهج فالدين يحتل المكانة الأولى وجواره الفنون الحرة لذا فعلوم الدين لها أهمية من وجهة نظر الدينيين أما عن طرق التدريس ومكانة المعلم فهذه المدرسة الفلسفية تكاد تتفق مع الكلاسيكية.

وبالرغم من أن البعض يشير الى الفلسفة الواقعية الكلاسيكية أو الدينية

بإنها فلسفات تقليدية أو فلسفات قديمة إلا أن تلك الفلسفات مازال الكثير يحمل مبادئها بل إن هناك بعض النظريات التربوية المعاصرة قد قامت على أساس الواقعية وهاجمت الفلسفة البرجماتية وماتبها من نظريات تقدمية أو تجديدية وبوجه خاص بعد عام ١٩٥٧ حيث نادى بعض التربويين بأن التعليم العام المعاصر أصبح بلا معقولية لأن التعليم قد أهمل تدريس المواد الرئيسية وبوجه خاص فى مجال الرياضيات والعلوم. كما ذهب Max Rafferty الى القول بأن الإهمال لم يمتد فقط الى المواد الدراسية الرئيسية من موضوعات الدراسة بل أيضا الى إهمال تدريس الدين والتربية الدينية. وكان من نتيجة ذلك أن جماعة من التربويين شكلوا منظمة سميت باسم مجلس التعليم الأساسى Council for Basic Education وطالبوا بأهمية تدريس المواد الأساسية ليس فقط ما يعرف بـ 3Rs القراءة والكتابة والحساب بل وأيضا العلوم والتاريخ وطالبوا بعودة المدارس الى ماكانت عليه من قبل ظهور ماعرف باسم الحركة التقدمية فى التربية. وذهبوا الى أن التعليم كان دائما هو إعطاء المعارف الأساسية التى يحتاج الناس لمعرفة وأنها اليوم فى حاجة الى مثل هذا الاتجاه لأننا قد فشلنا فى تعليم الطفل القراءة والكتابة، وكذا فى معرفة حقوقه الأساسية وأن مثل هذا الفشل سيكون له اكبر الأثر فى إخفاق مجتمعنا وتغيير صورته من دولة ذات قوة ونفوذ فى العالم.

لقد خالفت الواقعية العلمية كلاً من الكلاسيكية والدينية فى فكرها التربوى فيما يتعلق بماهى التربية وأهدافها وكذا التطبيقات التربوية.

**فالتربية عند الواقعية العلمية هى عملية التوافق Adjustment**  
بين الفرد والبيئة المتغيرة بما يحقق توازن الفرد عقليا وجسميا مع بيئته المادية والاجتماعية. ويؤكد العلميون أن العلم الطبيعى هو الذى يمكن الانسان من السيطرة على البيئة والتوافق معها فمن خلال العلم والمعرفة

العلمية يمكن للإنسان تحقيق التكيف مع البيئة وهذا يتطلب من الإنسان معرفه والفهم للعالم بطريقة علمية ويدعو الواقعيون الى تطبيق المناهج على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية كما أنهم يرون أن ذلك يتطلب إعداد الإنسان بكفاءة لمهنة معينة . فالوصول على المعرفة العلمية يجب أن يكون لأجل الحياة وكذا لأجل التقدم المعرفى وللإستخدام العلمى والتكنولوجيا . لذا يجب الإهتمام بدراسة العلوم والطريقة العلمية لأجل معرفة العالم والتحكم فى البيئة والسيطرة عليها حتى يمكن للإنسان البناء والحفاظ على حياته . فالمحافظة على النوع والبقاء ينبغي أن يكون هدف الإنسان كما أوضح ذلك سبنسر ولا يتم ذلك الا من خلال العلم واستخدامه فى السيطرة على الطبيعة . لذا ينبغي أن يتجه التعليم الى تنمية الخبراء والتقنيين والعلماء من خلال دراسة العلوم والقوانين العلمية . وينبغي على المدرسة أن لاتقدم فقط الحقائق العلمية بل تعلم وتشجع على إكتشاف الحقائق العلمية واستخدامها فى حياة الطلاب اليومية ويتم ذلك من خلال الملاحظة الموضوعية والتجريب . لذا يقترح العلميون أمثال James Conant التعليم المهنى المؤدى الى التخصص كنوع التعليم الذى يلائم الطلاب . ويذهب العلميون الى ضرورة التخصص لأنه سبيل لتقدم وازدهار المعرفة العلمية .

والمناهج التى يرى العلميون أنها تحقق التوافق هى العلوم الطبيعية والرياضيات وكذا المواد المهنية لأجل تنمية مهارات علمية وعملية لدى المتعلم فلقد أشار لوك الى أهمية تنمية المهارات اليدوية لأنها تساعد المتعلم على القيام بأعمال نافعة ممتعة ولقد كانت آرائه فى الإعداد المتكامل للمتعلم تتطلب ان يتشكل المنهج الدراسى على مبدأين أساسيين هما: الأول، الحاجات الخاصة بتربية الجنتلمان إذ أن التربية يجب ان تصاغ بحيث تتناسب مع مكانة الفرد وحاجاته . والثانى، المبدأ الخاص بمدى منفعة

مواد الدراسة للمتعلم. لذلك نرى لوك يقلل من شأن المواد التي لا تؤدي بصفة مباشرة الى إعداد صاحبها للحياة والسيطرة عليها.

فالتأكيد على دراسة العلوم والدراسة العلمية للأشياء الموجودة في العالم من خلال إستخدام وتنمية الحواس قد أكده الكثير من الفلاسفة العلميين وظهرت هذه الفكرة لدى العديد من التربويين أمثال: كومينوس الذي رأى ان يكون هدف التعليم هو تدريس جميع الأشياء لجميع افراد البشر، ويكون الذي ذهب إلى أن المهمة العظمى للتربية هي تعلم قوانين الطبيعة ويستالوتزى الذي أكد أهمية التعلم عن طريق ملاحظة الأشياء التي تقدم الى حواس الطفل وكذا التعبير عن الأنشطة بعمل نماذج ورحلات ميدانية، وكان لب طريقته هو السير من المحسوس إلى المجرد أو من الخاص إلى العام واحتج بشدة على تدريس الأفكار المجردة للطفل وكذا فروبل الذي اعتقد بأنه من واجب المدرسة أن تظهر مايمكن إظهاره من التعبير عن النشاط التعاوني الاجتماعي حتى يتسنى للأطفال أن يطوروا أشكالاً أفضل من الحياة الإجتماعية، أى أنه اكد أهمية تشجيع الطفل على أن يكتشف الحقائق المحيطة به بنفسه واعتقد أيضاً مثل يستالوتزى بوجود تعلم الطفل عن طريق العمل.

لذا يمكن القول أن المنهج من وجهة نظر العلميين لا يتضمن المواد العلمية فحسب بل أيضاً المواد العملية.

أما عن طريقة التدريس فتؤكد الواقعية العلمية على أهمية تشجيع وحفز الطلاب على إكتشاف المعارف العلمية لذا فالأخذ بمبدأ الإثابة والحوافز يلقي تأييداً من العلميين وبوجه خاص السلوكيين. وعلى المدرس أن يقسم وحدات درسه الى عناصر أساسية وأن يحدد المثير والإستجابة لكل منها ومن ثم يقدمها بطريقة تجعل التلميذ يستجيب

الإستجابة الصحيحة للمثير المحدد. كما انه على المدرس أن يدعم ويعزز تلك المواقف والمدرس الناجح هو الذى يثيب طلابه كلما قاموا بالإستجابة الصحيحة المحددة. أى أن مهمة المعلم هو تهيئة الموقف التعليمى Conditioning of Learning لأن البيئة إذا ما أعدت إعداداً سليماً أثرت بدورها فى المتعلم لذا فالمدرس يمكنه الإستفادة من طرق: التعليم المبرمج The Programmed Instruction أو إستخدام الآلات التعليمية Teaching Machines كى تمكنه من تحقيق أهدافه وهى معاونته المتعلم فى أن يتكشف الحقائق بنفسه. ولقد كان لعلماء النفس السلوكيين وعلى وجه الخصوص سكرن الفضل فى إدخال بعض الطرق التى سبق الإشارة إليها للاستعانة بها لتحقيق تكيف المتعلم مع بيئته ومطابقة فى إكتشاف الحقائق بنفسه.

والمعلم من وجهة نظر العلميين ليس هو المفكر أو الفيلسوف بل العالم المتخصص فى علمه والخبير فى مادته العلمية ويقع عليه مسئوليات عديدة لأنه هو الذى لديه أحدث ماتوصل اليه العلم من حقائق واكتشافات ودوره هو مساعدة الطلاب للوصول الى تلك الحقائق وكذا فى إكتشاف حقائق أخرى لذا فالمعلم له مكانته وسلطته العلمية ومشاركة الطلاب له متوقفة ومقيدة بحدود ما يراه أو يعتقد أنه يساهم فى تحقيق تكيفهم مع بيئتهم ولقد كان للواقعية آثار عديدة فى المجال التربوى فعلى سبيل المثال كان للحركة العلمية فى التربية التى بدأت منذ عام ١٩٠٠ آثارها فم يتعلق بتقديم المعرفة فى مجالى علم النفس وعلم النفس التربوى وبوجه خاص فى مجال القياس والمقاييس الموضوعية المقننة (كمقاييس الذكاء) وكذا فى إستخدام العقول الحاسبة والآلات التعليمية فى مجال التعليم. ويمكننا أن نخلص من العرض السابق للواقعية كفلسفة تربوية أنها تتضمن فلسفات تربوية أتفقت فى الأصل من حيث وجهة نظرها للعالم كما أوضحنا الا أنها اختلفت فيما يتعلق بماهية التربية وأهدافها والتطبيقات التربوية لتلك الأهداف وذهبت إلى وجهات متباينة كما هو واضح من الجدول التالى:

الفلسفة الواقعية

أوجه المقارنة	الكلاسيكية	الدينية	العملية
ماهية التربية	هي عملية تنمية وتنظيم للمتعلم لكي يفهم واقعه	هي عملية إعداد الإنسان ليس فقط لهذه الحياة بل للحياة الأخرى	توافق الإنسان مع بيئته وسيطرته عليها
الهدف الرئيسي للتربية	تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله الاعداد العقلی .	تحقيق سعادة الفرد فی الدنيا والآخرة . تنمية عقله ونفسه (روحه) . الإعداد العقلی + الروحی .	تحقيق التوافق مع البيئة من خلال الإعداد المهني والعلمی .
المنهج	الفنون الحرة + الدين		العلوم العلمیة والمهنيّة (التعليم المهني) .
طرق التدريس	التدريب الشكلي المحاضرة - الحفظ - التلقين		برمجة البيئة + الحوافز + الطريقة العملية + أسلوب حل المشكلة
المعلم	الفيلسوف الناقد		رجل الدين
			العالم



## تعقيب وجهة نظر:

أن الواقعية كفلسفة تربية قد أخذت تكتسب أرضية جديدة فى عالمنا اليوم والقول بأن هذه المكاسب كانت لما حدث فى عام ١٩٥٧-١٩٥٨ من حملات نقد موجهة الى الفلسفة البرجماتية والحركة التقدمية فى التربية ليس هو وحده السبب فى عودة تلك الفلسفة للإنتشار والذيع بل أن التقدم العلمى والتكنولوجى وطبيعة العصر الذى نعيش فيه تعتبر من العوامل الرئيسية لذلك . فالتقدم العلمى والتكنولوجى كان له متطلباته التى تطلبت بدورها إعادة النظر فى كثير من الأنظمة التربوية . فالمجتمع العلمى والتكنولوجى يحتاج إلى نوعية من المواطنين يمكنها أن تتوافق مع المتغيرات والتطورات السائدة فى المجتمع فى مختلف المجالات .

وإذا حاولنا أن نعرض أوجه القوة والضعف فى الفلسفة الواقعية اليوم، فإننا يمكننا أن نوجز ذلك فى النقاط التالية :

– لقد أكدت الواقعية فى فهمها للطبيعة الإنسانية والعالم (بوجه خاص الكلاسيكية والدينية وبعض الفلاسفة العلميين) أن الإنسان وحده من جسم وعقل وهذا التصور للإنسان يتوافق مع مفاهيمنا وافكارنا الى حد كبير فالنظرة التكاملية للإنسان هى من إحدى جوانب القوة من وجهة نظرنا فى آراء بعض الفلاسفة الواقعيين .

– أن الإنسان كائن حى عاقل حر مسئول عن أفعاله والتأكيد على حرية الإنسان من المبادئ الأساسية لدى معظم فلاسفة الواقعية بوجه عام فيما عدا بعض الفلاسفة العلميين .

– الإيمان بالعالم الذى نعيش فيه كعالم واقعى يجب الأهتمام بمعرفته ودراسته فلقد كتب أرسطو فى جميع أفرع المعرفة البشرية فى الطبيعيات فى الحس والمحسوس ... كما كتب خمسة كتب فى التاريخ الطبيعى .. هذا

بالطبع إلى جانب كتبه الفلسفية ولقد ذكر أن أرسطو في مدرسته كان يدفع تلاميذه لجمع العينات من النباتات المختلفة ومن الحيوانات لإجراء التجارب عليها ولعل إهتمام أرسطو بجميع المعارف البشرية والكتابة في أفرع العلم المختلفة هو الذى جعل جورج سارتون G. Sarton يقول عنه وهو يؤرخ لتاريخ العلم ليس تاريخ أسطو إستعراضا لتاريخ الفلسفة فحسب، بل لتاريخ العلم أيضا، على الأقل، حتى القرن الثامن عشر. ولم يكن الإهتمام بالعلم والعلوم هو موضع إهتمام أرسطو وحده من الواقعيين بل كان موضع إهتمام معظم مدارسها المختلفة إلا أنه تجلى بصورة أوضح عند الواقعيين العلميين .

لقد كان للفلسفة الواقعية الفضل في ظهور عديد من الاتجاهات والمدارس الفكرية والعلمية التى تدين في أساسيتها للفلسفة الواقعية أمثال الواقعية النقدية، والعلمية وغيرها وهذه المدارس لها آثارها التربوية القوية المعاصرة في مجال التربية نذكر منها على سبيل المثال:

١- ظهور مايعرف باسم النظرية الجوهرية في التربية Essentialism التى رأت انه ينبغى أن يركز على تدريس موضوعات أساسية بطريقة منتظمة للتلاميذ والمناداة بإعادة وضع المواد الدراسية في مكان المركز من العملية التربوية<sup>(١)</sup> .

٢- ظهور مايسمى باسم الفلسفة التحليلية التى تقوم في أساسها على الفلسفة الواقعية وتهتم بدراسة الحقيقية ولقد أثرت التحليلية بفرعها (المنطقى واللغوى) في التربية بطرق مختلفة فمن خلال تأثيرهما في علم

---

(١) تأسست هذه الحركة في أوائل الثلاثينيات في أمريكا وضمت في صفوفها بعض التربويين البارزين أمثال وليام باجلى Begley وإيزاك كاندل I.L Kandel وفرديريك بريد F.S. Breed .

الإجتماع وعلم النفس وحديثا فى التعليم والقياس التربوى، يميل التحليليون إلى مساندة أولئك المربين الذين يدعون الى نظرية علمية فى التربية تقوم فى مبادئها على أساس الطرق المنطقية والتجريبية وتختبر نتائجها فى ضوء ذلك. كما أن التحليليون اللغويين يؤكدون الحاجة إلى إعادة تقويم اللغة الخاصة المستخدمة فى التربية. فيقول شفلر I. Scheffer على المربين أن يعيدوا تحديد مصطلحاتهم الفنية الأساسية.

وبلخص نيللر G.F. Kneller الأهمية التى تنأتى للتربية عن التحليل الفلسفى ككل فى النقاط التالية:

١- يجب على المربين أن يفكروا وأن يصلوا أفكارهم بعضهم الى بعض بوضوح وعليهم ان يميزوا بين المعقول واللامعقول وأن يتجنبوا الغموض فى تعبيراتهم.

٢- عليهم ان يستنبطوا بإتساق، ملاحظين قواعد المنطق الصورى والوضعى.

٣- يجب أن تكون المعرفة التى ينشدها المربون معرفة موضوعية، ويجب ان تكون متحررة من التحيز الشخصى والثقافى، بل ويجب أيضاً أن تكون قابلة للفحص علانية من جانب المتخصصون.

٤- فى اصدار الأحكام ينبغى توخى الدقة فلا ينبغى أن تصدر أحكاما حتى تتوافر معلومات أكثر كفاية لإصدار الحكم.

٥- يجب على المربين الاهتمام بتوضيح المصطلحات والقواعد المتعلقة بكل حديث وكل مناظرة فى المجال التربوى.

ولقد كان من أثر التحليل الفلسفى أن قام بعض المربين بإعلان أن مادة التربية أو فلسفة التربية بمعنى أدق يجب أن تعلن إستقلالها من الفلسفة

التقليدية لأنه طالما أن مشكلات التربية تنشأ في نطاق الخبرة التربوية فأنها ينبغي أن نجد لها حلا مستعنيين بالطرائق وثيقة الصلة بالتربية ذاتها وهذه الطرائق موضوعية ومنطقية (أى وثيقة الصلة بالفلسفة التحليلية) .

فالتحليل الفلسفى كحركة لجعل الفلسفة أكثر منطقية ووضعية وعلمية إنما يسهم فى تحقيق الرغبة السائدة لدى بعض التربويين المناديين بجعل التربية أكثر علمية ومنطقية فى نفس الوقت .

فالمناداة بالحركة العلمية فى مجال التربية كان له آثاره أيضا فى تقدم حركة القياس والتكميم لأجل الوصول الى معرفة علمية فى المجال التربوى تحت الشعار القائل:

"Whatever exists can be quantified, Whatever can be quantified can be measured".

لذا فحركة القياس التربوى قد بدأت فى التقدم وفى محاوله لقياس معظم العناصر المتداخلة فى العملية التربوية .

كما أن ظهور عديد من الطرق كالألات التعليمية Teaching machinis وبرمجة المواد التعليمية Programmed Learning أو التعليم المبرمج كان من نتائج المدرسة السلوكية التى تدين فى فكرها إلى الفلسفة الواقعية .

إذا كان ماسبق عرضه هو بعض اسهامات المدارس الواقعية الا أن هناك الكثير من الإنتقادات التى يمكن ان توجه الى الفلسفة الواقعية:

- أن الواقعية بوجه عام قد أهملت إهتمامات التلاميذ وإحتياجاتهم فى سبيل الإهتمام بالمواد الدراسية (الكلاسيكية، والعلمية) فالتعليم لاينبغى أن يفرض على المتعلم وإنما ينبغى أن يترك للمعلم حقه أيضا فى أن يقرر ما يحتاج إليه من المعرفه أنك تستطيع أن تقود الحيوانات الى شاطئ

النهر ولكنك لا يمكنك أن تجربها على شرب ماء البحر وإذا كان هذا هو الشأن بالنسبة للحيوانات فماذا يكون بالنسبة للإنسان .

- أن المعلم واحد من العناصر الهامة فى العمليات التربوية وليس هو العنصر الهام الأوحد بل إن المبالغة فى القاء العبء فى التربية على المعلم «متخصص، عالم، أو فليسوف، قد تضع المعلمين أنفسهم أمام تحديات يصعب عليهم القيام بها وكثيرا ما يكون النقد فى حالات الفشل أو الإخفاق جميعاً موجها إليهم بينما المعلم ليس إلا جزء من كل فى عملية واحدة وإن كان له دور وعليه واجبات وكذلك الأطراف أو الأجزاء الأخرى هى بدورها لها أدوار وعليها واجبات .

- لقد أكدت الفلسفة الواقعية بوجه عام أهمية التخصص ومع تقديرنا لأهمية التخصص إلا أنه يجب أن لا يعزل الإنسان فى اطار تخصصه فى حين أن المعرفة الإنسانية وحدة متكاملة وأن فهم جوانبها المختلفة لن يضير بالتخصص بل قد يزيد المتخصص فهما وعلما مما يحقق له انسانيته المتكاملة .

ولقد عرض هنترميد<sup>(١)</sup> للأضرار التى تنجم عن التخصص العلمى الدقيق وكيف أن المفكرين المتعمقين بوجه عام ينددون بهذا التخصص على أساس انه يهدد كثيرا من القيم التى خلفتها المدنية بل ان بعض المفكرين وضمنهم بعض العلماء يرون فيه تهديدا ممكنا للمدنية ذاتها، وهو يسوق اسبابا متعددة لتبرير هذه المخاوف نجمها فيما يلى:

(أ) ان التخصص المفرط يخلق شخصيات ليست متكاملة أو هى أقل من أن تكون شخصيات أناس كاملين . فالرجل الذى يقضى فى معمله ثلاثة

---

(١) هتزميد «الفلسفة ومشكلاتها، ترجمة د. فواد زكريا .

أرباع حياته باحثاً منقبا عن عنصر من العناصر الكيميائية وتأثيره وتأثره بغيره .. لا تأثيره الحرب الدائرة هنا أو هناك ولا الخلافات الطاحنة بين الدول والمشكلات التي يعاني منها البشر. لذا يمكن القول بأن ضيق التكوين العلمى عن طريق التخصص وحده قد يشكل خطراً مضاعفاً على مدنيّتنا بأسرها.

(ب) أما الخطر الثانى فتمثل فى الميل الطبيعى لدى كثير من العلماء فى الإعتقاد بأن كل المشكلات الإنسانية يمكن أن تحل بنفس المناهج التى يجدونها مثمره فى ميادينهم ولكن إذا صح ذلك فى المجال العلمى فإنه لايمكن القول بأنه سيصبح تماماً فى المجالات التى تقتضى عملاً اجتماعياً وقرارات أخلاقية وسياسية.

(ج) ان التخصص قد يخلق شخصيات لا تكثرث أو لا تشعر بالبشر وأحاسيسهم فينظرون إلى الناس كما لو كانوا موضوعات فيزيائية فحسب ويعاملونهم وكأنهم آلات.

- أن الواقعية بوجه عام قد إتجهت للإهتمام بالعالم من الإهتمام بالإنسان ذاته فإهتمامها بدراسة الواقع وبوجه خاص العالم الواقعى الحقيقى أو الخارجى كما يرى الوجوديون هو جريمة فى حق الإنسان نفسه لأنها لم تولى الإنسان أو تجعله محورا لإهتمامها بقدر ما جعلت من العالم والطبيعة.

وبعد فأننا يمكننا القول انه بالرغم من الانتقادات التى وجهت الى الفلسفة الواقعية فإن ماقدمته الواقعية وأسهمت به ولازالت تقدمه بوجه خاص فى المجال التربوى هو ما جعل منها فلسفة حية معاصرة حتى اليوم نشهد آثارها وتأثيرها فى الفكر والواقع التربوى. ولعل أبرز مآثره فى الفكر التربوى

المعاصر من آثارها هو تلك النظريات التربوية المعاصرة كالجوهرية والتواترية والتحليلية والسلوكية .. ومن التطبيقات التربوية: تأكيد كلا من الجوهرية والتواترية على الفنون الحرة وتنمية العقل وتدريبه وإهتمام التحليلية بجعل التربية علما محددا دقيقا وآثار السلوكية المتمثلة فى تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا السلوك الإنسانى على حد قول سكرن باستخدام البرمجة والآلات التعليمية .

ومما يجدر الإشارة إليه أن الكثير من التربويين غالبا ما يتحدثون عن فلسفات تقليدية وأخرى تقدمية وينبغى لنا أن نشير هنا الى المقصود بتلك الفلسفات التقليدية بأنها هى الفلسفات التى إتسمت بتقليد الفنون الحرة . والفنون الحرة هى فنون الحرية أو فنون الرجل الحر وقد إندمجت فكرة الحرية هذه فى تصور الغرض من دراستها وأحيانا يشار الى تقليد الفنون الحرة بالتقليد الإنسانى أو الإنسانى الأدبى وكثيرا ما إرتبطت قيم ومظهر التقليدية بالفلسفة المثالية وكذا بالواقعية الكلاسيكية والواقعية الدينية لأنها جميعاً ترى أن الفنون الحرة أو تقليد الفنون الحرة هو السبيل إلى تدريب العقل وتنميته . ومن الفلاسفة المعاصرين للفلسفة التقليدية أو ماسمى النزعة الإنسانية الجديدة مورتمر آدلر Mortimer Adler وفان دورن M. Van Doren وروبرت ميناهتشنز R.M. Hutchins ولقد نادوا بأنه ينبغى على المدارس أن تعدل من إختصاصاتها وأهدافها وتعود الى التركيز على المهارات العقلية الأساسية وهاجموا غياب الإهتمام بالتنظيم العقلى فى المدارس والتعليم الجامعى مطالبين بتجديد الإهتمام بالدراسات الإنسانية التقليدية . وينبغى على كل برنامج مدرسى أن يشمل غرضاً عقلياً ولذلك يجب أن تقتصر حرية الطلاب لاختيار الدراسات المتعددة وأن يعطى عناية كبيرة للمجالات الإنسانية والأدبية كاتجاه مضاد لما نادى به التقدمية

بإعطاء أكبر قدر من المواد العلمية والفنية . كما أكدوا أهمية النظام المدرسى ومراعاته، وأن تقدم الفرص التعليمية للطلاب القادرين والموهوبين ويتبغى على المدارس والمجتمع أن تدرك وتحترم وتكافئ التحصيل العقلى .

أما الفلسفة التقدمية فغالباً ما ارتبطت بفلسفة سوف نعرض لها وهى البرجماتية وكذا الواقعية العلمية التى سبق لنا أن عرضنا للإتجاهات المختلفة فى إطارها (الواقعية الجديدة أو النقدية وكذا التحليلية) .





## مراجع الفصل السابع

- ١- أحمد فؤاد الازهري: التربية في الاسلام (القاهرة:- دار المعارف، ١٩٦٧)
- ٢- ب. ف. سكر: تكنولوجيا السلوك الانساني، ترجمة عبد القادر يوسف (الكويت : عالم المعرفة، العدد ٣٢، ١٩٨٠)
- ٣- سعد مرسى أحمد: تطور الفكر التربوي (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٠)
- ٤- عبد الرحمن بدوي: فلسفة المصور الوسطى (القاهرة: دار النهضة، ١٩٦٩).
- ٥- يوسف كرم: تاريخ الفلسفة في المصور الوسطى (القاهرة : المعارف، ١٩٦٢).
- ٦- وهيب سمعان: التربية والثقافة في المصور الوسطى (القاهرة: دارالمعارف، ١٩٦٢).
- 7- Rebert E. Mason: *Contemporary Educational Theory*. (New York: David Mckey Com. 1972).
- 8- Ruscell, Bertrand: *Education and the good life* (New York: Boni and Liver Right, 1926).
- 9- Whitehead, Alfred N. *The Aims of Education and other Essays* (New York: Free Press. 1957).
- 10- Scheffler, Israel, *The Language of Education*. (Spring field. ILL.: Charles Thomas, 1960).
- 11- Skinner, B.F. *Walden Two* (New York: Macmillan, 1948).



## الفصل الثامن

### Pragmatism الفلسفة البرجماتية



## الفصل الثامن

### البرجماتية

#### Pragmatism

أولاً: البرجماتية كفلسفة:

الفلسفة البرجماتية تصور العصر العلمى الذى نعيش فيه اليوم بصفة عامة وتصور الحياة العملية التى يعيشها الأمريكيون فى مدينتهم الصناعية الحديثة بصفة خاصة. وكلمة برجماتية مصطلح أوجده، بيرس، نحتاً جديداً من أصل إغريقى ليدل بجدة اللفظ على جدة المذهب وإلا فقد كان فى وسعه أن يختار كلمة أخرى من الفلسفة ولفظ برجماتوس Pragmatos باليونانية معناه الفعل أو العمل. ويشير ديوى الى أن اللفظ برجمائى قد أخذه شارلس. بيرس عن كانط.

وإذا كانت البرجماتية بوجه عام ينظر إليها على أنها فلسفة أمريكية معاصرة حديثة المولد، إلا أن جذورها قد تكون أبعد من ذلك ويمكن إرجاعها إلى الفكر اليونانى من حيث ما تنادى به من تغير حيث قد عبر هيراقليطس فيلسوف التغير عن هذا المبدأ أما من حيث ما تنادى به «التجريبية، فإنه يمكن إرجاعها أيضاً إلى التراث التجريبى البريطانى.

ومهما يكن الأمر فلقد عرفت البرجماتية بمجموعة من الأسماء منها Pragmaticism كما كان يطلق عليها بيرس، والأداتية Instrumentalism والوظيفية Functionalism والتجريبية Experimentism ولقد فضل ديوى فى أواخر أيامه استخدام هذا اللفظ الأخير على أساس انه يتسم بالمادية الى حد يعبر عن لفظ الأداتية.

## أراء الفلاسفة البرجماتيون:

« شارلس بيرس Charles S. Pierec » (١٨٣٩ - ١٩١٤) :

فى عام ١٨٧٨ نشر بيرس بحثا بعنوان كيف نجعل أفكارنا واضحة How to make our ideas clear قال فيه إننا لا نعرف على وجه التحقيق ما هى الكهرباء فى حد ذاتها، أى أن فكرتنا عن الكهرباء غامضة ولكن هذا الغموض يزول إذا وجهنا نظرنا إلى ما تؤديه لنا الكهرباء، أو إلى ما تحققه من اغراض عملية، وكذلك فيما يتعلق بفكرة الثقل فنحن لا ندرى عن ماهية الثقل نفسه شيئا وكل ما نعلمه حين نقول ان جسماً ما ثقيل أنه يسقط على الارض فى حالة عدم وجود قوة مضادة تمنعه من السقوط. المهم أن معنى الثقل يتحدد بالنظر الى آثاره التى نلمسها فى تجربتنا اليومية، والأمر على هذا النحو فيما يتعلق بمعظم الأفكار، فدق هذا الجرس معناه ان المحاضرة قد إنتهت فسمعنا له وأثره الحسى قد نسى واتجه ذهننا فقط إلى ما يقرب عليه من آثار عملية. ومن هنا فقد عرف بيرس الفكرة بأنها خطة عمل Plan of action وقيمتها فى نجاح تلك الخطة، فإن الذى يحدد حقيقة الفكرة ليس هو مقوماتها بل يحددها ما تستطيع أن «تفعله» فى دنيا الأشياء الفكرة. كمفتاح الباب مثلا ليس المهم فيه أن يكون مصنوعا من حديد أو خشب بل المهم فيه هو أنه يفتح الباب المغلق، فإذا لم يفتح به باب لم يكن مفتاحا مهما اتخذ لنفسه من صور المفاتيح.

وليم جيمس (١٨٤٢ - ١٩١٠) :

وجاء بعد بيرس وليم جيمس ليوسع من معنى النتائج المترتبة على الفعل والسلوك، فى خطاب له بعنوان المدركات الفلسفية والنتائج العملية الذى أعيد طبعه فى مجلة بعنوان «مجموعة مقالات وتعليقات» يوضح جيمس معنى الفكرة بأنها تشمل النتائج والآثار المباشرة وغير المباشرة على السواء. فهو

يقول فى كتابه البرجماتية إذا أردنا أن نحصل على فكرة واضحة لموضوع ما فليس علينا إلا أن ننظر إلى الآثار العملية التى يظن أنه قادر على أن يؤدى إليها والنتائج التى ننتظرها منه، ورد الفعل الضار الذى قد ينجم عنه، والذى يجب أن تتخذ الحيلة بإزائه، وإذا كانت الصورة العقلية التى لدينا عن الموضوع ليست حقاً صورة جوفاء فإنها ستنحل فى نهاية الأمر إلى مجموعة من الآثار العملية التى نتوقعها منه، سواء منها الآثار القريبة المباشرة أو البعيدة .

الى هنا يتفق جيمس فى نظرية المعنى مع الفلاسفة البرجماتييين، إلا أنه ينفرد وحده من دونهم جميعاً بنظرية أخرى يضيفها عن الحق أو الصدق . يقول لنا جيمس أن الأفكار، تغدو صادقة بقدر ما تعيننا على الوصول إلى علاقات مشبعة مع الأجزاء الأخرى لخبرتنا .

"Ideas are true just in so far as they help us get into satisfactory relation with other points of our experience".

فالفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنها مفيدة لحياتنا، والمعتقدات الصحيحة هى وحدها التى تنتهى بنا إلى تحقيق أغراضنا الفعلية وذلك لأن الحق لا يوجد أبداً منفصلاً عن الفعل أو السلوك بل هو نفسه ليس إلا صورة من صور الفعل أو العمل الناجح . فنحن لا نفكر فى الخلاء وإنما نفكر لنعيش وعلى ذلك فإن أفكارنا ومعتقداتنا ليست إلا وسائل لتحقيق أغراضنا فى الحياة فالعقل كله فى خدمة الحياة أو السلوك العملى . فليس الحق كيانه قائماً بذاته بل ليس الحق صفة تصف الجملة الصحيحة فى ذاتها حتى ولو لم يكن لها إنطباق على الواقعية، بل الحق هو طريقة عمل هو طريقة أداء من شأنها أن تتجزأ أمراً وأن تحقق هدفاً . وهكذا تصبح كلمة الحق وكلمة النفع مترادفين فنقول عن فكرة أنها نافعة لأنها حق A belief is true when it



works وأنها حق لأنها نافعة . وفى هذا الصدد يقول جيمس تشبيبه المشهور وهو أن الجملة المعينة من حيث كونها حقا أو باطلا هي كالعملة النقدية من حيث كونها صحيحة أو زائفة . فالعملة النقدية صحيحة ما دامت مقبولة فى التبادل التجارى فإذا ما إعترض عليها معترض ذات يوم بحيث بطل إستعمالها فى البيع والشراء أصبحت زائفة منذ ذلك التاريخ وكذلك القول المعين يظل صحيحا ما دامت له قيمة فورية قيمة منصرفه Its cash value أى ما دامت له نتائج عملية تحقق الأهداف المنشودة حتى إذا ما أخذ يتعثر فى التطبيق بدأ بطلانه، وقد يظل إلى الأبد ناجحا فى التنفيذ فيظل إلى الابد قولاً حقا أو صادقا .

ومن أجل ذلك يهاجم ولیم جیمس صورنا الذهنية عن الأشياء ويقول أن هذه الصورة مهما بلغت من الوضوح فإنها لا يمكن أن تعدد الاشياء نفسها، فالنار العقلية لا يمكن أن توقد خشبا واقعيا .. وعلى العكس من ذلك فإننا إذا كنا بإزاء أشياء أو أجسام واقعية، فإننا نستطيع دائما أن نحقق نتائجها الوظيفية، وعلى ذلك فإن التجربة الواقعية مختلفة تماما عن التجربة العقلية وينتج عن هذه التفرقة الأساسية بين الصور العقلية للأشياء والأشياء نفسها نتيجة هامة وهى أن العلاقات والروابط بين الأشياء ليست صادرة عن العقل . أى أن العقل ليس هو المنوط بوضع هذه الروابط بين الاشياء لأن هذه الروابط قائمة فى الطبيعة بين الأشياء نفسها فليس العقل إذن مصدر الروابط بل التجربة أو التجربة العملية بنوع خاص .

فالبرجماتية قد هاجمت أصحاب المذهب العقلى بوجه خاص ولكى تتضح لنا الصورة الكاملة يجدر بنا أن نعرض الى الفيلسوف John Dewey الذى قال عنه راسل: «أنه هو الفيلسوف الحى القائد للفلسفة فى أمريكا .. فإن له نفوذا عميقا ليس فقط بين الفلاسفة وإنما أيضا بين طلاب التربية والجمال والنظرية السياسية» .

جون ديوي John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢) :

ولد ديوى فى السنة التى أصدر فيها دارون كتابه أصل الأنواع Origin of species الذى نستطيع ان نعه فاصلا بين عصرين ثقافيين عصر ثقافى قبله يتصور العالم سكونا ثابتا، وعصر ثقافى بعده - يمتد حتى يومنا الراهن - يجعل حقيقة العالم تغيرا وتطورا وحركة، وجاء ديوى ثالث ثلاثة عظام حملوا الفلسفة البرجماتية العملية والعلمية على كواهلهم وإن كانوا قد اتفقوا جميعا فى الاصول إلا أن لكل منهم لون يميزه، واللون الذى يميز ديوى من دونهم (بيرس - وجميس) هو محاولته إستخدام منهج العلوم عند التفكير فى القيم.

قدم ديوى صورة جديدة للبرجماتية عرفت بإسم مذهب الذرائع Instrumentalism وكان متأثرا فى معظم ما كتبه بفلسفة دارون فى التطور ويرى ديوى أن حياة الإنسان ليست فى جوهرها إلا محاولة متصلة من جانبه ليتم له التوافق Adjustement مع البيئة المحيطة به، والإنسان أو الكائن الحى بوجه عام - الذى لا يستطيع إيجاد وسائل أو ذرائع يحقق بها توافقه مع بيئته مصيره حتما إلى الموت.

فمذهب الذرائع أو الوسلى (من وسيلة) عند ديوى يعنى أنه ليس هناك حقيقة قائمة بذاتها أبداً، بل أن كل حقيقة أنما هى خطوة فى طريق متسلسل طويل يؤدى فى النهاية إلى حل لمشكلة معينة. وهذا الحل الأخير نفسه يستحيل أن يكون حقيقة قائمة بذاتها بل أنه سرعان ما يصبح حلقة فى سلسلة فكرية جديدة يراد بها حل إشكال جديد.

لقد كان ديوى حساس لما حوله فى مجتمع سادت فيه التجارة والصناعة وفى وسط قوم لا يؤمنون بالجلوس الهادئ على كراسى ثابتة القوائم يدرسون «نظريات» لا تسمن ولا تغنى بل يؤمنون بالعمل اليدوى وبالسعى الدؤوب

الذى لا يفتر لحظة عن الإنتاج والخلق، لذا أراد أن يوائم بين الفكر والعمل ..  
فليكن مقياس الصواب هو النتائج فما كانت نتيجه نجاحا فى حل المشكلات  
العملية فهو الصواب. إن كل شىء فى حياة الإنسان قابل للتغير، ولا مفر من  
تغييره إن دعت الضرورة الى ذلك التغير - فلا يجوز لشىء - كائنا ما كان  
- أن يقف حائلا فى طريق الإصلاح الاجتماعى وتوفير العيش الرغد  
للإنسان العامل.

والانسان يسعى بطبيعته إلى تغيير المحيط الذى يعيش فيه وبالتالى إلى  
البحث عن ذرائع أو وسائل جديدة لتحقيق التكيف أو التوافق مع بيئته  
ويجب أن لا نفهم البيئة هنا بمعناها الطبيعى فقط بل بمعناها الاجتماعى  
كذلك. وعلى ذلك فإن التوافق الذى يهدف إليه الانسان فى حياته المتصلة  
توافق طبيعى واجتماعى معا. فالافكار ليست إلا هذه الوسائل، أو الذرائع  
التي يتلمسها الانسان فى حياته لتحقيق التوافق. ويرى ديوى أن الحكم  
الحقيقى ليس فقط الذى يحقق التوافق مع البيئة الطبيعية بل هو الذى يتوافق  
مع أحكام الآخرين أو معتقدات الآخرين وهذا يؤدى إلى الانتقال من  
البرجماتية الفردية إلى البرجماتية الاجتماعية التى تمثل عند ديوى نموذج  
الديموقراطية الحققة.

وفى ظروف العصر الجديد لابد من تغيير أسس السياسة والإقتصاد  
والتربية وكل شىء مما قد يظن به الدوام والثبات فى سبيل تغيير الحياة تغييرا  
يجعلها أكثر ملاءمة لظروف العصر لجديد. والوسيلة لتكوين الإنسان على  
الصورة الجديدة للعصر هى التربية، لذا فقد إنصرف ديوى بإهتمامه إلى  
التربية يعنى النظر فى أسسها وطرائقها. وما أظن أن معلما واحدا فى شرق  
الدنيا أو فى غربها لم يتأثر بالمبادئ التربوية الجديدة التى أعلنها ديوى

وأشاعها والتي قلبت وجهة النظر في هذا الميدان رأساً على عقب، وهذا ما سوف نعرض له بالتفصيل في الحديث عن البرجماتية كفلسفة تربوية.

### الموضوعات الرئيسية في الفلسفة البرجماتية :

يمكن القول بأن الفلسفة البرجماتية تقوم على عدة نقاط هي :

**أولاً :** انه من المستحيل على الإنسان ان يصل الى حقيقة لا تتغير في حدود العالم الذى نعيش فيه ، هذا بالإضافة إلى عدم وجود أى دليل إلى وجود مثل هذه الحقائق الثابتة ، بل أن التاريخ ملئ بالامثلة على الكثير من الحقائق التى كان يعتقد أنها ثابتة ثم تغيرت .

**ثانياً :** كل شئ فى هذا العالم فى حالة تغير مستمر ، لاشئ يبقى ثابتاً والعالم فى حالة توسع واتساع ومن الظاهر أنه فى حالة خلق مستمرة .

**ثالثاً :** عالم الأفكار الذى نعرفه هو عالم يحتوى على رموز ، أحرف ، كلمات ، معادلات رياضية . هذه كلها لا معنى لها منفردة بل أنها تكتسب معناها من خلال الاشياء التى نرسم لها فى الواقع . ولكى نختبر أى فكرة علينا أن نضعها فى بوتقة التجربة .

**رابعاً :** الطريقة السليمة هى أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار فعندما نترجم الفكرة فى صورة فروض ثم نختبر هذه الفروض فى بوتقة التجربة فالنتائج هو أقرب ما يمكن أن يتوصل اليه الإنسان من معرفة صادقة .

**خامساً :** الجوانب الاجتماعية من الحياة هى على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للفرد إذا أن الانسان بمفرده ضعيف وتطوره يكون محدودا بدون العلاقات والتفاعلات الاجتماعية .

ويمكننا الآن ان نعرض لموجز آراء البرجماتيون فيما يتعلق بطبيعة العالم والانسان والمعرفة والقيم .

- يتفق البرجماتيون مع الواقعيون على أن العالم المادى يوجد فى حد ذاته وليس مجرد إسقاط من جانب العقل ولكنهم يؤكدون أن العالم ليس دائما ولا مستقلا عن الإنسان - حيث أن التغير هو جوهر الحقيقة فإننا لا نستطيع أن ننق فى أن أى شئ سوف يظل ثابتا إلى الابد .

- الحقيقة ذاتها ليست خارجة عن الإنسان بل هى مخلوقة بتفاعل الكائن الحى الإنسانى مع ما يحيط به من اشياء .

- يرفض معظم البرجماتييين النظرية القائلة بأن الانسان كائن روحانى فيما عدا وليم جيمس . ومن وجهة أخرى يؤكدون أنه كائن معقد جدا كائن حى طبيعى يعيش فى بيئة إجتماعية وبيولوجية فى نفس الوقت . وهم يؤكدون الجانب الاجتماعى للطبيعة البشرية والمدى الذى قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعى مع الآخرين مدعما بالجهد . ويؤكد البرجماتيون على أن الطبيعة الانسانية مرنة وطبعة بخلاف المثاليون والواقعيون .

- يعتبر البرجماتيون العقل نشيطا وإستطلاعيا وليس سلبيا ومتقبلا . فالانسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل أنه يصنعها . ولا يمكن الصدق فقط فى التطابق مع الحقيقة الخارجية ، ذلك أن الحقيقة بالنسبة للانسان ليست مستقلة عن الأفكار التى يقترحها بقصد تفسيرها ، فالمعرفة هى عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته .

والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير . فالحقيقة هى ما يصل إليه الانسان بعد أن يكون قد درس الدلالات بعناية ولأن الحقيقة تعتمد على المعلومات المدروسة وعلى الطرائق المستخدمة فى دراساتها فمن الضرورى ان تراجع وأن يتسع نطاقها كلما استخدمت طرائق افضل وكلما اكتشفت معلومات أكثر . إذن فالحقيقة ليست مطلقة .

- تعد القيم بالنسبة للبرجماتى نسبية . فليست هناك مبادئ مطلقة نستطيع أن

نتعلم على أساسها بغض النظر عن نتائجها بالنسبة للآخرين، فجميع القيم الخلقية والجمالية عرضة للتغير عبر التطور الثقافي .

### ثانياً: البرجماتية كفلسفة تربوية:

لقد كانت البرجماتية كفلسفة تربوية ثورة ضد الفلسفات التقليدية (المثالية – الواقعية) وكان لها آثارها العميقة على الفكر التربوي لا في الولايات المتحدة فحسب بل في شرق الدنيا وغربها، لقد حملت تلك الفلسفة التربوية عدداً من المبادئ والمفاهيم التي أثرت في التربية إلى يومنا، ويعتبر جون ديوى ممثلاً لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغير، العملية، التجريبية، ولقد كان ديوى عملاقاً في هذا الميدان وكتب العديد من الكتب، كان أول كتاب تربوي أخرجه ديوى هو كتاب المدرسة والمجتمع (١٨٩٩) School and Society and الذى يخلص فيه ديوى إلى أن المدرسة هي المجتمع is Society ولقد شرح فيه طرائقه التي كان يتبعها في مدرسته التجريبية الملحقة بالجامعة (جامعة شيكاغو) ثم أعقب ذلك بكتاب آخر هو الديمقراطية والتربية (١٩١٦) . Democracy and Education والذى يوضح فيه أن التربية هي أن ننشئ الناشئ على سرعة المواءمة بين نفسه وبين بيئته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حراً لاختيار افكاره ومتعقداته وقيمه لا ينبغي أن نفرض عليه قيوداً ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت آثارها على حياته العملية الجديدة.

فالديموقراطية كما يرى ديوى ليست مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة. والديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل إجتماعى وحرية في الإعتقاد الى غير ذلك من المبادئ الديمقراطية المعروفة. وفي المدرسة الديمقراطية يعيش المتعلمون والمعلمين والعاملون كلهم زملاء لتحقيق هدف مشترك،

وهذا الهدف يخدم الأغلبية الساحقة إن لم يكن يخدم جميع أعضاء المدرسة ولكى يدرك المتعلمون والمعلمون معنى الحياة الديمقراطية فإن على المدرسة أن تمثل هذا النظام والطريقة الوحيدة لفهم الحياة الديمقراطية هي الإشتغال بها ومحاولة تطبيق مبادئها الاساسية فى المدرسة، وإذا قلنا غير ذلك فإن مثلنا يكون مثل من يعلم الطفل العوم والسباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدة عن نهر أو بحيرة أو بحر.

ولقد أحدث مؤلف ديوى الطفل والمنهج The Child and the curriculum ثورة فى عالم التربية مثل الثورة التى أحدثها كوبرنيكوس فى عالم الفلك حينما إنتقل محور الفلك من الارض إلى الشمس. ففى عالم التربية يصبح الطفل بمثابة الشمس التى على محورها تدور نظم التعليم والطفل وحده هو مركز الجاذبية ولقد كانت الفكرة القديمة التقليدية أن الطفل وجد للمدرسة بينما رأى ديوى أن المدرسة وجدت للطفل كما أن كل المؤسسات هى خادمة للإنسان وليست سيدة له.

وقبل أن نتناول الفلسفة التربوية للبرجماتية كما مثلها جون ديوى بوجه خاص بالأجدد بنا أن نعرض للظروف الاجتماعية والعلمية التى أحاطت بنشأة تلك الفلسفة فى القرن التاسع عشر بوجه خاص فلقد كان تأثير الدارونية من أهم الأفكار التى شكلت البرجماتية كفلسفة للتغير فلقد قدم دارون فى كتابه أصل الانواع دليل بتجريتين على أن الأشكال المختلفة للحياة كانت نتاج عصور طويلة من التغير المستمر وهذا يتضمن إستمرارية التغير لكل الاشكال المؤثرة للحياة. وقد طبق ذلك على الإنسان نفسه فى كتاب نشأة الإنسان أو Descent of Man وذلك ليظهر أن الإنسان ايضا نتاج التطور.

كما أثرت الحركة التجريبية فى القرنين السابع عشر والثامن عشر التى

أسهم فيها فلاسفة أمثال فرنسيس بيكون وجون ستيوارت ميل وديفيد هيوم فى أن تتقبل البرجماتية التجريب كاحد الأسس الذى نادت بها لأجل فهم الكون والإنسان بل رأت الطريقة العلمية أو المنهج العلمى هو المنطق الذى يمكن قبوله، لذا ينبغى أن تكون كل معرفة نابعة من الخبرة وقائمة على الخبرة التجريبية . فالمنطق كما رآه قدماء الفلاسفة من إتساق الفكر مع نفسه ومع قوانينه الصورية، المستقلة مع العالم لم يصبح مقبولا لدى البرجماتية، وذهب ديوى إلى أن مراحل التفكير مطبقا للمنهج العلمى على الإجتماع والسياسة والاخلاق وهى ميادين لم يسبق أن تعرض لها السابقون عليه وقد خلس ديوى لمراحل التفكير العلمى أو ما يسمى بأسلوب حل المشكلات فى الخطوات التالية:

أ- الشعور بالمشكلة A Wareness of the problem على الفرد أن يعى قبل كل شئ بوجود مشكلة تواجهه وهذه قد تكون تهديد للسكون أو التوازن الذى يعيش فيه وهذا ما أسماه ديوى بالشعور بالحاجة .

ب- تحديد المشكلة أو توضيح المشكلة Clarification if the problem وفى هذه المرحلة تحدد ماهية المشكلة بالضبط والعوامل المتصلة بها - وفى هذه المرحلة أيضا يبدأ الفرد فى جمع المعلومات وتنظيمها كخطوة للوصول إلى العلاقات التى بينها .

ج- فرض الفروض أو الوصول الى فروض Arriving at Hypothesis وهى مرحلة تكوين احتمالات إفتراضية لحل المشكلة بناء على إدراك الفرد للمشكلة والمعلومات التى جمعها وفى هذه الخطوة يعتمد على ذكاء وخبرة ومرونة وإبتكارية الفرد .

د- إختبار الفروض Testing the Hypothesis فإذا ما نجح الفرد فى



إختيار فرض معين عليه إختباره بالطرق والأساليب العملية للتأكد من صحته وهذا يتضمن إحصائيات وقياسات ومشاهدات دقيقة .

هـ- الوصول الى نتائج أو صنع حكم عام Generalizations وهى مرحلة صياغة الحل الذى توصل إليه بوصفه حكم عام أو نتائج .

أما فيما يختص بالظروف التربوية التى صاحبت البرجماتية فى نشأتها فيمكن إيجازها فى عدة نقاط هى:

١- التقليدية التربوية التى تمثلت فى وضع المقرر الدراسى موضع الإهتمام فى التربية أكثر من الإهتمام بالمتعلم واتجهت إلى التأكيد على الحفظ والتلقين والنظام والعقوبات وذلك إنطلاقاً من نظرتها الى أن الطفل إنساناً شريراً وأن التعليم يجعل منه إنساناً خيراً بفضله تأديبه وتهذيبه وإصلاحه .

٢- التأكيد على الكتاب المدرسى كالمصدر الوحيد للمعرفة والحفظ والإسترجاع كالطريقة الوحيدة للتحصيل كما رأت ذلك الفلسفات التقليدية السابقة .

هذا عن العوامل السلبية التى أثرت على قيام الفلسفة البرجماتية كثورة على الأنماط التربوية السائدة - أما عن العوامل الإيجابية التى كان لها أثرها أيضاً فى تلك الفلسفة فيمكن ذكر بعضها على سبيل المثال:

أ- كتابات روسو التربوية التى أكدت على ضرورة الإهتمام بالطفل كمتعلم وأن يترك الطفل لينمو طبيعياً كما تريد أن تفعل منه الطبيعة وأن الطفل ليس بالضرورة إنساناً شريراً .

ب- تأثير الدارونية ببيان أثر البيئة فى تشكيل المتعلم وأن كل طفل يمر بمراحل تطور دفعت الكثير من علماء النفس للإهتمام بدراسة مراحل

نمو الطفل وتطوره وكذا الإهتمام بدراسة أثر البيئة فى تشكيل السلوك الإنسانى .

ج- ان ما ذهبت اليه نظريات فرويد فى علم النفس فى بيان أثر التجارب المبكرة للإنسان فى تشكيل وتحديد النمو وأن ما نمر به من خبرات فى الطفولة المبكرة يختزن فى حياتنا اللاشعورية، قد أولى ضرورة الإهتمام بدراسة الطفل والعناية به ومعاملته .

د- ان نتائج علماء النفس التجريبيون أو ما عرف باسم علم النفس التجريبى قد أسهمت فى توضيح أسس التعلم وفى توضيح مدى تأثير الخبرة على التعلم وكيف يتعلم الأطفال قد أثر بدوره فى الفكر البرجماتى .

لذا يمكننا أن نخلص أن الظروف التى أحاطت نشأة البرجماتية سواء كانت الإنتقادات الموجهة الى التقليدية أو نتائج الدراسات والابحاث فى المجالات التربوية والنفسية والعملية قد أسهمت فى تشكيل فكر هذه الفلسفة ولنعرض لما يمكن ان نسميه بالمبادئ أو الأسس التربوية للفلسفة البرجماتية كما قدمها ديوى .

أولاً : ضرورة الإهتمام بالنظرية والعمل التربوي فالتربية خاصة تربية الأطفال يمكنها تحقيق أكثر الأهداف الفلسفية أثراً على حياة الإنسان . فالفلسفة، أية فلسفة، ينبغى ترجمتها إلى نظرية تربوية، والفيلسوف ينبغى أن يعنى بمشاكل التربية قبل كل شئ وهذا ما جعل ديوى يعتبر فلسفة التربية هى الفلسفة الحقيقية بمعناها الشامل . وكشف بوضوح عن مدى إدراكه للعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية . فالفلسفة عند ديوى وظيفة عملية . إن وظيفة الفلسفة كما يراها ديوى هى العمل على ترقية، وتكوين، وتحديد الأدوات العقلية التى تؤدى إلى تجديد الحياة الإنسانية الفعلية وتوجيهها نحو

النظام ونحو مستقبل افضل مما إستمتع به الإنسان حتى الآن ..... ولذا كانت الفلسفة والتربية عند ديوى حقيقتان متلازمتان. فبدون الفلسفة تفتقر التربية إلى التوجيه الذكى الواعى وبدون التربية تفتقر الفلسفة إلى التطبيق العملى وتصبح قيمة عديمة الجدوى. ولذلك عرف ديوى الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية وأن التربية ليست إلا المعمل الذى تتجسد فيه الأفكار الفلسفية وتختبر. لذا يمكننا القول أن أكمل فلسفة تربوية عرفها الفكر التربوى منذ أفلاطون كانت فلسفة ديوى التى جعلت الفلسفة والتربية كحقيقة لشئ واحد بمنظور شامل متكامل.

#### ثانيا : الخبرة Experience

تمتاز فلسفة ديوى بأنها تطبيق أو محاولة لتطبيق المنهج العلمى على الأمور الإنسانية التى تمتاز بالخبرة أو معاناة الفرد لها، فى مقابل الأمور الطبيعية المستقلة عن الخبرة الانسانية. وديوى ربط بين الخبرة والنمو وكذا إعادة بناء الخبرة والميل ...

فالطفل الصغير حين يلمس النار بإصبعه يتألم ويدرك أن النار محرقة، يتعلم من ذلك أن يتجنبها حتى لا تحرقه، فالقول بأن النار محرقة جزء من الخبرة ليس منفصلا عنها. والخبرة تقوم على فعل وإنفعال وتأثير وتأثر، وفهم لما يقع حول المرء، والاستفادة من ذلك كله فى المستقبل، أى البصر بالعواقب. فالخبرة إذن عملية حية، نامية، متطورة، تنمو مع نمو الفرد واطراد تعلمه من الحياة. لذا ذهب ديوى الى أننا نتعلم بالعمل أى نكتسب الخبرة من العمل We Learn by doing

ولقد ميز ديوى بين نوعين من الخبرة هما الخبرة الساذجة والخبرة العلمية التى إعتبرها أساسا للتربية وهى التى تقوم على الفهم والإدراك ومعرفة العلاقات بين الاشياء، مما يفيد حقا فى تكييف الفرد لنفسه فى البيئة

التي يعيش فيها، والسيطرة عليها في المستقبل . إنها الخبرة المربية التي تقوم على التوجيه لا على مجرد القبول .

وللخبرة جانبان أحدهما مباشرة من حيث ملاءمتها للشخص أو عدم ملاءمتها له واستمتاعه بها أو عدم استمتاعه، وجانب غير مباشر يرمى إلى التأثير فيما يأتي من خبرات ولقد أكد ديوى أهمية الجانب الغير مباشر لأنه يسمح بمتابعة النمو ومن هنا نادى ديوى بمبدأين أساسيين في الخبرة هما التواصل والتفاعل .

والتواصل استمرار الخبرة عند الفرد أو الجماعة في اتجاه أرقى ونحو غايته بعيدة وهدف مقصود .. فالخبرة ثمرة التفاعل بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية من هذا التفاعل يحدث ما يسمى «بالموقف» وجوهره العمل على تعديل الظروف الخارجية بما يلائم حاجات الفرد وأهدافه .

والخبرة الحقيقية تستلزم التنسيق والتنظيم بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية وهذا هو الفرق بين الخبرة الحيوانية والخبرة الإنسانية والفرق بين خبرة الإنسان في مرحلة غير عملية وخبرته الموجهة بالعلم والذكاء .

ولقد عرف ديوى التربية بأنها إعادة بناء أو إعادة تنظيم الخبرة، الذي يضيف جديداً الى معناها، ويزيد من القدرة على توجيه الخبرة الحالية . فهو يرى أن التربية هي عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة وتوجيهها على أساس الذكاء . فطالما أن الإنسان يعيش في مجتمع متجدد، طالما كانت هناك مشكلات تتحدى الذكاء الانساني من أجل وضع حلول لها، والتربية في المدرسة ليست الا خبرة ذات طابع خاص هدفها توجيه هذه العملية في اتجاهات اكثر نفعا مما لو تركت لشأنها .

ولقد أوضح ديوى أن التربية عملية اجتماعية . فالتربية السليمة عملية تعد

الطفل للإندماج فى الحياة الاجتماعية ،أن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى والتربية الحقة أنما تنشأ من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التى يواجهها، فتنبئه هذه المطالب إلى العمل كعضو فى وحدة وإلى التحرر من الإنحصار فى دائرته الخاصة بالسلوك والوجدان، وإلى ان ينظر إلى نفسه من جهة صالح الجماعة التى ينتمى إليها،

فالعملية التربوية كما رأى ديوى لها جانبان: أحدهما نفسانى يتعلق بالطفل والآخر اجتماعى يتعلق بالجماعة التى يعيش فيها أو الوسط الذى يعيش فيه ويرى أنه لا يمكن ان يخضع أحدهما للآخر أو يغفل أحدهما دون أن يترتب على ذلك نتائج سيئة والتربية هى عملية توافق بين الفرد والجماعة، إنى اعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته اجتماعى، وأن المجتمع وحده عضوية مؤلفة من افراد وإذا نحن أغفلنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شئ مجرد، وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع، لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ النظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته، وكان لابد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات. ولابد أن تقيس على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه. ولابد من ترجمتها الى نظائرها الاجتماعية، أى الى اللغة التى بها نستطيع القيام بخدمة اجتماعية.

ويؤكد ديوى أن المدرسة هى المجتمع ،إننى أعتقد أن المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية. وإن التربية من حيث أنها عملية اجتماعية فالمدرسة هى صورة الحياة الجماعية الى تتركز فيها جميع تلك الوسائط التى تهئ الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس، وإلى إستخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية. .

لذا ذهب إلى القول بأن التربية عملية من عمليات الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية هي الحياة والهدف من التربية هو تحقيق التوافق بين الفرد والمجتمع.

### ثالثاً: ماهية التربية وأهدافها:

لقد انتقدت البرجماتية الفلسفات السابقة ورأت أن التربية ليست إعداد للحياة المستقبلية. وقد عارض ديوى بالقول أن مثل هذه التربية إنما تؤدي إلى فقدان الحوافز النفسية عند الطفل وإغفال قواه الدافعة، كما أنها تؤدي إلى نوع من التردد والتسويق وتهمل ما هو قائم بين الأطفال من فروق فردية، ويقول ديوى أن التربية كإعداد للحياة يمكن أن تكون هدفاً عملياً إذا كان المجتمع مجتمعاً جامداً محافظاً على نظمه وتقاليده وإذا كانت الحياة ستوجد وتستمر على ما كانت عليه بعد فترة الإعداد.

ولما كانت البرجماتية تؤمن بالتغير وبمجتمع دائم التغير فإن التربية هي الحياة ذاتها، لذا عمدت البرجماتية على تأكيد تفاعل الطفل مع البيئة والمجتمع بحيث يشارك الطفل في حياة المجتمع مشاركة إيجابية. وفي ذلك يقول ديوى لما كنا بحاجة ماسة إلى الإعداد لحياة مطردة النمو كان حتماً علينا أن نصب جميع ما في وسعنا من مجهود في إثراء الاختيارات الحاضرة وزيادة معناها، فإذا تسرب الحاضر إلى المستقبل تسرباً لا شعورياً، أصبح المستقبل مكفولاً ويؤكد ديوى أن التربية إذا صح أن تكون هي إعداد فإن ذلك يعني الحياة الحاضرة لا المستقبل ويوضح ذلك بالقول يعني في المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيراً كان أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذ فإننا بذلك نضحى بإمكانيات الحاضر في سبيل احتمالات المستقبل. فإذا ما حدث ذلك فإن الإعداد الصحيح للمستقبل يضيع أو يشوه، وأن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الاستعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها إذ

أنها تغفل وتستبعد نفس الظروف التي يستطيع الشخص بفضلها ان يستعد للمستقبل. ذلك أننا نعيش دائماً في الحاضر الذي نعيش فيه لا في وقت سواء، وإذا لم نستخلص في كل ساعة من ساعات الحاضر المعنى الكامل لكل خبرة حاضرة ساعة حدوثها فإننا لا نعد فقط لأن نغفل هذه في مستقبل الايام. وهذا هو الاعداد الوحيد الذي تكون له جدوى في المستقبل.

والبرجماتية تعترض على محاولة تربية الاطفال طبقاً لأهداف محددة أو فرض أنماط من التحصيل سابقة على الظروف التي قد يستخدمونها فيها. وإنما ترى أن الأهداف يجب أن تكون مرنة، تحدد وفقاً لما يترتب على الخبرة من نتائج ولا تؤمن بأهداف ثابتة محددة تخضع لها سائر الأهداف مثل التربية لأجل مهنة معينة، بل ترى أن المحاولة التي ترمى إلى تقرير هدف واحد للتربية إنما هي محاولة عقيمة ونحن نستطيع إصطناع عدة أهداف عامة يتفق بعضها مع بعض. اذ هي ليست إلا وجوه مستقبلية نتوخى منها الإحاطة بالظروف الراهنة وتقدير احتمالاتها.

والبرجماتية ترى أن الأهداف ينبغي أن تكون نابعة من الأطفال أنفسهم واحتياجاتهم وهذه الأهداف ليست غايات بعيدة، وترى أنه الهدف إنما هو غاية ووسيلة للعمل في آن واحد فالأهداف تنبع من رغبات الأطفال أنفسهم وتكتسب قيمتها من خلال العمل الذي يقوم به الأطفال أنفسهم .. فكل وسيلة هي غاية وقتية حتى نصل اليها، كما أن كل غاية بعد تحقيقها تصبح وسيلة للتقدم بالعمل، وإذا كانت الحياة متغيرة والطبيعة الانسانية ليست جامدة أو ثابتة بل قابلة للتغير والتشكيل كما رأت البرجماتية لذا ينبغي أن تكون الاهداف دائماً متغيرة ومرنة. ويصح لنا القول بأن هدف التربية من وجهة نظر البرجماتية اذا صح ذلك القول هو التكيف مع التغيير او المواءمة بين الفرد وبيئته ومجتمعه في تغييرهم المستمر.

## المنهج والطريقة :

لقد ترتب على أهمية الخبرة ومكانتها لدى البرجماتية تغييراً في ماهية المنهج وكذا الطريقة التي تقدم بها المادة الدراسية . فالبرجماتية لا تؤمن بمواد دراسية معينة بل تؤمن بأن يصبح الطفل مركز العملية التربوية لأن الطفل هو الممارس للخبرة وهو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة وهو البوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر الى طاقة كامنة للخبرة المستقبلية . لذلك فإن المنهج ينبغي أن يكون حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه وهذا معنى قول ديوى أن غرائز الطفل وقواه تعطى المادة الضرورية للتربية، كما أنها نقطة الابتداء في التربية .

لذا فالمنهج من وجهة النظر البرجماتية يجب أن يبدأ ويتطور وفقاً لحاجات الاطفال ومتطلبات نموهم وفي ذلك يقول ديوى عندما نستن منهجا يجب أن نحسب حساباً لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة، فنختار منها ما نرمى به الى وجوب احلال الضروريات في المحل الأول والكماليات في المحل الثاني وهكذا فان المنهج يوضع وفقاً لمتطلبات نمو الطفل في البيئة الاجتماعية .

وتذهب البرجماتية الى أن منهج النشاط هو الطريق الامثل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف . ونحن ندرك الاشياء على احسن وجه ممكن بوضع المشكلات موضعها والعمل على حلها، فالمناهج يجب أن توضع وفقاً لميول الاطفال وحاجاتهم في حياتهم الاجتماعية . والتعلم إنما يتم عن طريق النشاط واثارة الاهتمامات ومواجهة المشاكل والعمل على ايجاد الحلول لها . ويرفض ديوى المناهج القائمة على المواد المفروضة على التلاميذ والتي لا تعتمد على نشاطهم وحاجاتهم ويرى أن هذه المناهج المفروضة التي تأخذها عن الغير تجنح الى أن تكون لفظية ليس الا .



والمدرس من وجهة نظر البرجماتية عليه أن يبني المواقف التعليمية حول مشكلات بالذات يعتبرها ذات أهمية حقا لتلاميذه ويرجع انها تؤدي بهم الى فهم افضل لبيئتهم وفهم الواحد منهم للآخر. وبدلا من أن يقوم المدرس بتدريس المواد التقليدية مباشرة، فإنه يتجه الى الاستفادة منها فقط كلما أسهمت في حل المشكلات الموجودة بالموقف.

فالبرجماتية لا ترفض دراسة المادة المنظمة تنظيما منطقيا ولكن ترى أن ذلك يأتي في مرحلة متأخرة بدلا من اتيانه في وقت مبكر في حياة الطفل المدرسية، فالدراسة ينبغي أن تنمو بدرجات نمو المستوى التجريدي للطفل. لذا ينبغي أن تكون الدراسة مرتبطة أشد ارتباط ممكن بإهتمامات الاطفال الشخصية المدروسة، لذا فالمنهج لا يهدف الى حشد عقول التلاميذ بالمعلومات والحقائق الثابتة بل يهدف لإعادة بناء تنظيم الخبرات على اساس المشاركة بين المتعلم والمعلم في أسلوب ديمقراطي لأجل تحقيق الاهداف وهو اشباع حاجات المتعلم الحاضرة. وحيث أن البرجماتية تهدف الى إعادة بناء وتنظيم الخبرات عن طريق الخبرات الجديدة الى جانب تأكيدها على ضرورة اشتراك التلميذ ككل في عملية التعليم فإنها تشجع على المساهمة في النشاطات المختلفة ولم تضع فاصلا بين المنهج Curriculum والنشاطات المصاحبة للمنهج Extra Curriculum Activities أو النشاطات خارج الفصل الدراسي. لأن من شأنها جميعا أن تشبع ميول الاطفال وكذا فهي ضرورية لنموهم المتكامل.

والمنهج الذي تنادى به البرجماتية مبني على أساس تعاوني وعلى أساس المشاركة من قبل كل منهم بالمنهج كما أنه قابل للتغير والنمو وفقاً للتطورات والتغيرات التي تواجه الموقف التعليمي، ولقد رأت البرجماتية ان افضل طريقة للتعلم هي التعليم عن طريق العمل Learning by doing

فالتجربة هي التي تظهر صدق آدائنا وفرضياتها أو خطأها. فالافكار تنشأ من العمل وتتطور من أجل سيطرة افضل على العمل. ويميل البرجماتيون الى تفضيل طريقة حل المشكلة والاساليب العلمية فى التعليم، على أنها من انسب الطرق لتحقيق التعلم بالعمل ولكن البرجماتيون عموماً لا يؤكدون على طريقة معينة بل أفضل طريقة هي التي تحقق أهدافها لأن على المدرس أن يفهم طبيعة مادته وطبيعة تلاميذه وإمكانيات المدرسة ثم عليه ان يختار الطريقة التي يراها مناسبة ومحقة لنتائج أنفع لتلاميذه، فالبرجماتية قدمت طريقة الوحدات فى تنظيم المنهج، كما خرجت بطريقة المشروعات والمشكلات فى دراسة الوحدات.

#### المعلم :

إن التربية البرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية كما رأت الفلسفات التقليدية بل جعلت الطفل ونشاطه محوراً للعملية التربوية .. ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس هو مجرد تدريس الافراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة فهو ليس موجودا فى المدرسة لفرض أو تلقين آراء معينة على الطفل ولكنه موجود فى المدرسة كعضو فى الجماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها وليساعده فى إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحلها. فهمة المدرس أن يقرر بما لديه من خبرة أوسع وحكمه أنصج كيف يجب أن يقدم نظام الحياة للطفل. والبرجماتية لا تؤمن بالقسر والاجبار وتنكر العقاب المدرسى وترى أن المدرس يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وفهم الأمور وأن وظيفته هو مساعدة الطفل عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نمو التلميذ العام على ضوء خبراته التي لم يحصل عليها الطفل بعد. فدور المعلم هو دور المخطط المنظم لحدوث عملية التعلم ولكنه ليس هو دور المتسلط أو القائد الدكتاتورى. ولقد

أكدت البرجماتية على أهمية الأسلوب الديمقراطي والمشاركة والتعاون بين المعلم والمتعلم وأن يتبع الأسلوب الديمقراطي في تقرير سير العمل بالمدرسة فقرار الأغلبية ينبغي أن تخضع له الأقلية لأنه يخدم المعظم إن لم يخدم جميع الاعضاء. وتناشد البرجماتية بإعطاء قدر كبير من الحرية للمتعلم أن يبدى رأيه ويشارك ويختار ما يريد تعلمه ولكن في حدود حكم الأغلبية وإقرارها له، لأنه لا يتسنى إلا بالديمقراطية السماح بالتعبير عن جميع وجهات النظر وتحقيق اجماع. لذا يجب أن تشجع المدرسة والمعلم الروح الديمقراطية ايجابياً وأن تسمح لطلبتها بأكبر نطاق ممكن من الحكم الذاتي.

**تعقيب :**

لاشك أن البرجماتييه كفلسفة تربوية كان ولا يزال لها اكبر الأثر في المجال التربوي سواء في الولايات المتحدة أو خارجها ولقد كان من أثارها ازدهار ما عرف بالتقدمية أو التربية التقدمية Progressive Education وإن كانت التقدمية في ظهورها لا ترجع الى البرجماتية ذاتها لأنها ظهرت قبل الفلسفة البرجماتييه. فقبل القرن التاسع عشر ثار عدد من التربويين عرفوا جوازا باسم التقدميين ضد ما أسموه بالتربية التقليدية وما انطوت عليه من الانظمة القاسية والدراسة السلبية. ولكن كان ديوى الفيلسوف الذى جمع بين التربية التقدمية والفلسفة البرجماتييه.

ولقد حملت الحركة التقدمية العديد من الأسس التربوية الهامة الى كان لها اكثر الاثر في حركة الفكر التربوي ويمكن أوجاز بعض مبادئها فيما يلى :

- الاهتمام بالطفل ككل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التى تشبع حاجات الطفل للنمو وتمكنه من التعبير عن ذاته.

- استبعاد الطرق الشكالية فى التدريس والاعتماد على ميول الاطفال وخبراتهم واثارة ميول جديدة، ومدهم بخبرات اكثر تنوعاً. مع التأكيد على الفردية بين الاطفال.
- الإقلال من ممارسة المعلم للسلطة والتأكيد على الحكم الذاتى فى العمل المدرسى وإقامة النشاط المدرسى على أساس وضع الخطط المشتركة المتعاونة.
- شجعت القربية التقدمية المرونة فى المنهج.
- التعلم عن طريق حل المشكلات يجب أن يحل محل طريقة غرس المعلومات.
- التأكيد على التعاون والديموقراطية فى تنظيم وإدارة المدرسة. ولم تكن البرجماتية مؤثرة فى إزدهار الحركة التقدمية فقط بل كان لها أثرها فى ظهور الحركة التى عرفت باسم التجديدية التى إدعت أنها الخلف الحقيقى للتقدمية وصرحت بأن الغرض الأساسى من التربية هو تجديد المجتمع لكى يواجه الأزمة الثقافية فى عصرنا وتزعّمها جورج كاونتس. G. Counts وهارولد راج H. Rugg وعاود تيودر براملد T. Brameld للمناداة بها فى ١٩٥٠ وكانت تحمل فى كثير من مبادئها العديد من الأفكار التربوية البرجماتية. لذا يمكن القول أن البرجماتية كفلسفة تربوية لازالت مؤثرة فى عديد من النظريات التربوية المعاصرة اليوم. ولقد أثرت البرجماتية على نظامنا التعليمى إلى حد ما فيما بعد ١٩٥٠ وذلك على أثر عودة العديد من أساتذة التربية الذين درسوا فى الولايات المتحدة ومنهم من كان تلميذاً لديوى وحملوا إلى نظامنا التعليمى بذور العديد من الأفكار والآراء البرجماتية ولقد ترجمت معظم مؤلفات ديوى إلى العربية واصطبغت معظم الكتابات فى فلسفة التربية بالطابع البرجماتي بل كانت

هى الفلسفة التربوية التى حاولت التأثير على جوانب عديدة فى نظامنا التعليمى أكثر من غيرها من الفلسفات الأخرى.

وإذا ما حاولنا أن نعرض لأوجه النقد التى وجهت الى البرجماتية بوجه عام كفلسفة ثم بوجه خاص كفلسفة تربوية يمكننا أن نوجز ذلك فى الإنتقادات التالية :

أ- ان الفلسفة البرجماتية بوجه عام (فيما عدا وليم جيمس) ترفض الجانب اللامادى أو الروحى ولذا فهى فلسفة مادية.

ب- الفلسفة البرجماتية تؤكد على النفع العملى ولو سلمنا بهذا لأصبحت الفلسفة كلها جريا وراء تحقيق النفع العملى ولأصبح البحث عن الحقيقة بحثا ثانويا بالقياس الى البحث عن النفع العملى وقد يؤدى هذا الى هدم الفلسفة نفسها بإعتبارها بحث إيجابى عن الحقيقة.

ج- البرجماتية لاتقدم لنا بحثا إيجابيا عن الحقيقة لأنها فى صميمها ليست إلا منهجا لاكتشاف الخطأ والأفكار الخاطئة (وهى الأفكار التى ليس لها آثار عملية) ومعنى ذلك أنها بحث سلبى عن الحقيقة وليست بحثا إيجابيا فإذا كانت الأفكار التى لها آثار عملية هى الأفكار الصحيحة من وجهة نظر البرجماتية فلا يمكننا ان نخلص للقول بأن الأفكار التى ليس لها آثار عملية هى الافكار الخاطئة وإلا كان فى ذلك مبالغة.

د- أن معيار الحقيقة لايمكن أن نحصره فقط فى الميدان الضيق المحدود الذى يرتضيه البرجماتى وهو الآثار العملية للفكرة فصدق القضايا العلمية والأخلاقية مثلاً ليس محصورا فيما تترجمه هذه القضايا من آثار عملية فى دنيا الواقع والعمل الناتج، فقد آمنت الإنسانية على مر العصور بمفاهيم أخلاقية كثيرة - وعلى الرغم من إيمانها المطلق بها - لم تحاول أن تبحث عما لها من آثار عملية.

هذا عن أوجه النقد لها كفلسفة وماذا يوجه لها أيضا من نقد كفلسفة تربوية .

- أن مبدأ المدرسة التي تركز على الطفل Child Centred School قد تعرض إلى كثير من النقد على أن هذه المدرسة بلا أهداف ولا تعرف إلى أين هي ذاهبة .. فالنشاط الذى يودى إلى النمو لا يكون إلا فى حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة .

- وجه كثيرا من النقد إلى القول بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لإهتماماته الخاصة فإذا لم تكن لديه إهتمامات خاصة .. هل يعنى ذلك عدم تعليمه؟؟ ويرى النقاد أن مثل هذا الهدف قد يصلح للطالب فى التعليم الجامعى ولا يصلح للطفل فى المدرسة الابتدائية . مثلا .

- أن التعليم عن طريق حل المشكلات يودى إلى تحرر عقلى أكثر أصالة مما يمكن الوصول إليه عن طريق الطرق الأخرى قضية مازالت موضع خلاف ونقاش، بل أن الدراسة التى أكدت ذلك (دراسة الثمانى سنوات ١٩٢٣) يصير كثير من النقاد على أن عدد المتغيرات غير محكوم فى التجربة الأمر الذى يشكك فى نتائجها .

ليس من السهل أن ندرك تماما المعنى المقصود بالتربية من أجل الحياة ذاتها بدون تعريف واضح شامل لمعنى الحياة والغرض منها . ولقد أوضح بود Bode أن المدرسة لا يجب أن تكتفى بأن تقود الطفل إلى أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالى وأن يتغلب على أى عادة قد تعوق نمجه . أن الاهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة على الإهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالي هو جزء من التربية ذاتها .

- أن القول بأن المدرسة هى المجتمع لا يقبله بعض النقاد بل يرون أن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف

عما يحيط بالحياة ككل . فهي ليست الحياة بل مرحلة واحدة من مراحل الحياة . وإذا كانت المدرسة هي المجتمع فكيف يمكن للمدرسة أن تسهم في تقدم المجتمع أنها ستكرر صورة المجتمع الخارجى . وهنا يرى البرجماتيون أن المدرسة يجب أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هي الآن وكما يجب أن تكون . غير أن التربية فى هذه الحالة لن تكون هي الحياة ذاتها بل الحياة كما يجب أن تكون وهذا تناقض تقع فيه البرجماتية .

- إذا كانت الديمقراطية هي رأى الأغلبية فما هو الشأن بالنسبة للأقلية إن طغيان الاغلبية مثله مثل طغيان الأقلية له أخطاره يجب أن نتذكر أن رأى الأغلبية لايلزم بالضرورة أن يكون أبعد نظرا وأكثر سخاء من الفرد . وأن الرأى العام أو التفكير الجماعى أحيانا مما يعجز عن رؤية بعض النواحي الخلقية والفكرية التى قد لايعجز العقل الفرد عن رؤيتها . فكثير من الإصلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثابرة التى ابداهما أفراد كانوا على استعداد لتحدى الرأى العام فى سبيل ما آمنوا بأنه حق . لذلك يجب أن نتأكد من أن التعاون يجب أن يكون حرا فى داخل المدرسة وليس مفروضا ويعبارة أخرى يجب ألا يصبح التعاون الذى أكدته البرجماتية التزاما على الأفراد .

- انكرت واستبعدت البرجماتية أهمية تدريس الأديان السماوية بالمدارس ورأت أن الدين الذى تسيّر عليه المدرسة هو الديمقراطية أى أنها أحلت مايمكن القول بأنه دين إجتماعى محل الديانة السماوية .

- أن البرجماتية كما تصور البعض قد خلقت إنسانا مددلا وأهملت تعليم الاطفال وبذا أفسدت المجتمع الأمريكى فى الوقت الذى أطلق فيه المجتمع السوفيتى أول سفن الفضاء (١٩٥٧) علما بأن التربية الروسية

تسلطية وغير ديمقراطية إلا أنها حققت تقدما مذهلا لأنها خلقت بنظامها التربوي مواطنين افضل تعليما وتربية ممن خلقتهم التربية البرجماتية .  
هذه هى بعض الإنتقادات التى وجهت إلى البرجماتية كفلسفة تربوية إلا أنه ينبغي لنا أن نشير الى بعض نواحي القوة فى تلك الفلسفة .

- التأكيد على أن الأهداف التربوية ينبغي أن يكون مصدرها المتعلم نفسه فالتعليم للمتعلم وليس للمعلم .

- الإيمان بحرية المتعلم وحقه فى المشاركة فى إتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه إننا لانقصد ترك الطفل لاهوائه ومزاجه من غير ضابط . وإنما نريد أن نسمح له بالقدر اللازم من الحرية الذى يخلصه من الكبت والذى هو ضرورى لنمو الذكاء نموا حرا كاملا .

- التأكيد على أهمية التجربة والبحث والدراسة بدلا من الحفظ والتلقين ، أسهم فى تعديل وتطوير المناهج وطرق التدريس وأدى الى ماعرف بطريقة المشروعات أو حل المشكلات وكذا إعادة تنظيم المنهج على شكل وحدات... الخ .

- أكدت البرجماتية أهمية التربية كعملية إجتماعية أمكن بفضلها تشكيل الأفراد وإذابة الفوارق الثقافية بينهم من خلال ممارسة الديمقراطية داخل المدرسة لأجل تحقيق مجتمع موحد ثقافيا .

- ادخلت الكثير من التغيرات والتجديدات فى نظام الإدارة التعليمية «ديموقراطية الإدارة» ، المشاركة ، التعاون ، العلاقات الإنسانية وغيرها من المبادئ والمفاهيم التى كان لها اكثر الأثر فى كثير من الأنظمة التعليمية .

- خلقت ماعرف باسم نظام التنوع والاختيار حيث يسمح للطالب باختيار مايرغب فى دراسته وفقا لميوله واتجاهاته .



- أكدت البرجماتية على أن التربية هي عملية وليست شيئا وأنها لا تنتهى أبدا وبذا أوضحت وأكدت أهمية ماعرف باسم التعليم مدى الحياة، أو التربية المستمرة. فالتربية هي عملية تحدث جزئيا بالمدرسة وجزئيا فى جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة وبذا أيضا كانت البرجماتية مثارا للإهتمام بالتعليم ليس داخل جدران الفصل أو فى اطار النظام الرسمى، أو التعليم الرسمى بل أيضا فى خارج الفصل وفى أى وسط تفاعلى وبذا وجهت الإهتمام الى التعليم الغير شكلى أو غير رسمى Non Formal Education .

وبعد هذه هى بعض ثمرات الفلسفة البرجماتية التى اسهمت بها فى المجال التربوى ونأمل أن نكون قد أعطيناها حقها كما أعطتنا الكثير من الفكر والتطبيق فى مجال فلسفة التربية.

## مراجع الفصل الثامن

- ١- احمد فؤاد الازهري: جون ديوى، نوايغ الفكر الغربى، العدد ١١ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٧).
- ٢- اسماعيل محمود القباني: التربية عن طريق النشاط (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٥٨).
- ٣- جون ديوى:، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عفرأوى وزكريا ميخائيل (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة ، ١٩٦٤).
- ٤- ———، الخبرة والتربية، ترجمة رفعت رمضان ونجيب اسكندر (القاهرة: الانجلو المصرية، د.ت).
- ٥- ———، الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى. ترجمة محمد لبيب النجى (القاهرة: مؤسسة الخانجى، ١٩٦٣).
- ٦- ———، المدرسة والمجتمع ترجمة احمد حسن عبد الرحيم (بغداد: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٤).
- ٧- وليام جيمس: البرجماتية. ترجمة محمد على أبو ريان (القاهرة: النهضة المصرية: ١٩٦٥).
- ٨- كارلتون واشبون: التربية التقديمية ، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٥٦).
- ٩- مصطفى درويش: فى تاريخ التربية (القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٢).
- 10- Wirth, A.E., *John Dewey as Educator* (New Delhi, Wiley Easten Reprint, 1969).
- 11- Childs, John Lawren Ce: *American Pragmatism and Education* (New York: Holt Rinehart , 1956).



## الفصل التاسع

الوجودية Existentialism



## الفصل التاسع

### الوجودية

#### Existentialism

أولاً: الوجودية كفلسفة :

من الامور الشائكة فى عرض الفلسفة الوجودية هى أن هذه الفلسفة قد أحاط بها كثيراً من الاختلافات بحيث يصعب القول أن هناك فلسفة وجودية لأن الفلاسفة الوجوديين كلا منهم يمثل فلسفة وجودية تعبر عن ذاته ولكن مما يدعونا للقول بأن هناك فلسفة وجودية هو أن هؤلاء الفلاسفة الوجوديين لديهم اتفاق عام حول موضوعات أساسية لا يختلفون بشأنها وهذا ما يدعونا لإطلاق فلسفة وجودية عليها ولكن الأفضل هو إستخدام لفظة مذاهب وجودية. وقبل أن نعرض للفلاسفة الوجوديين أو للأسس العامة المشتركة فى مذاهبهم الاجدر بنا أن نعرف ما المقصود بلفظة وجودية أو وجودى.

أن الوجودية تعنى أن الوجود Existence سابق على الماهية فهى تعنى أن الإنسان يوجد أولاً ثم يتعرف على نفسه ويمتلك بالعالم الخارجى فتكون له صفاته ويختار لنفسه أشياء هى التى تحدده، فالإنسان يوجد ثم يريد وهو يكون ما يريد أن يكون. فما يقال عنه التجربة الوجودية عند الفلاسفة الوجوديين ليست هى التجربة التى يعيشها العالم فى معمله، أو التجربة التى يقوم بها الفيلسوف العقلى مثل كانط مثلاً، ولا التجربة البرجماتية التى تقاس فيها صحة الفكرة بما لها من آثار عملية ناجحة فقط، وإنما هى التجربة الحية (الإنسانية) التى يتفاعل فيها الإنسان تفاعلاً مباشراً مع محيطه الذى يعيش فيه عن طريق مواقف Situations محدده والإنسان يعيش هذه المواقف أو يحياها بكل وجوده أو كيانه البشرى أى ليس بعقله أو جسمه فقط.

فالفلسفات الوجودية هي تلك الفلسفات التي كان لها فضل الإهتمام بالإنسان إهتماما مباشراً، أى بحقيقته الواقعية وتجربته الحية، فالوجودية لا تبدأ من الفكر لتصل الى الوجود أو من الوجود الخارجى لتصل إلى الإنسان بل هي تبدأ (من الحقيقة الكلية الواقعية التي لا تتجزأ) من الانسان، من وجود الإنسان فى العالم (L'être dans le monde). فوجود الإنسان فى العالم حقيقة واقعية لا تحتاج لكى نصل إليها أن نبدأ من نقطة ملتوية لنعبر عنها مثل: المعرفة، العقل، الماهية.

فالمبدأ الأول المتفق عليه لدى جميع المذاهب الوجودية أو الفلاسفة الوجوديين جميعا على الرغم من الاختلاف بينهم هو أنهم جميعا إتخذوا الوجود (الإنسان) محورا لتفكيرهم. ورأوا أن الوجود يسبق الماهية، لأن ماهية الإنسان تتحدد بما يتحقق عن طريق وجوده. فهو يوجد أولاً ثم تتحدد ما هيته من بعد.

نستطيع أن نقول إذن أن الفلسفات الوجودية كان لها فضل الإهتمام بالإنسان إهتماما مباشراً، أى بكيانه البشرى الواقعى الموجود فى العالم وتجربته الحية التي تجعله يعيش وجوده ومواقفه، والوجودية اليوم تحتل مركز الصدارة فى الصرح الفلسفى فى الفكر فى القرن العشرين كما يرى جابرييل مارسيل. ويرى كثير من المفكرين أن أهم فلسفات العصر الذى نعيش فيه الآن هما: الماركسية والوجودية وعبر عن ذلك جورج لوكاتش بالقول بأنه لم تكن هناك فلسفة لها من قوة الأثر والإبداع فى الحركة الأدبية والفكرية بقدر ما لهاتين الفلسفتين يعنى الماركسية والوجودية.

وإذا حاولنا دراسة نشأة الفلسفات الوجودية أو التجربة الوجودية فإننا يمكن أن نرجع بها الى الفكر اليونانى فالوجوديين ليسوا وحدهم الذين اهتموا

بالإنسان فقد إهتم به كثير من الفلاسفة قبلهم، إهتم به سقراط وحكمته المشهورة إعرف نفسك حتى قيل عن سقراط انه هو الفيلسوف الذى أنزل الفلسفة من السماء إلى الارض واتجه بها من البحث فى الطبيعة إلى البحث فى الإنسان، واهتم بالإنسان ايضا بسكال الذى قاد الإتجاه العقلى عند ديكارت ووجه نظره الى الإنسان من حيث أنه كائن موجود فى العالم بعواطفه وقلبه وانفعالاته لا بعلمه ومعرفته قائلًا كلمته المشهورة أن للقلب منطقًا هيات للعقل أن يفهمه "La Coeur a dos Raison auela raison ne comprend ras" واهتم بالإنسان كثير من متصوفة المسلمين والمسيحيين الذين رأوا فيه أبدع تجليات الذات الالهية واكثرها تحقيقاً لها..

ومع ذلك فمن الخير أن نقصر الحركة الوجودية على الفلاسفة الذين اقترنت اسماءهم بهذه الحركة ونعرض لبعض هؤلاء الفلاسفة.

#### آراء بعض الفلاسفة الوجوديين :

سورين كيركجورد Kierkegaard (١٧١٣ - ١٧٥٥) ويعتبر كيركجورد أبا بلا منازع، حياته كلها كانت معاناته حقيقية لفكرة، ولقد اتخذ من تجربته الشخصية مع الحياة أساسا لفلسفته الفردية الانعزالية التشاؤمية ولقد رأى أن كل إنسان فرد يتميز عن غيره وله حياته الخاصة يعيشها فلا يحياها احد غيره، ويموتها فلا يموتها الا وحده، وهو اذا يحمل وزرها يحمله وحده، وان نعم بها كان نعيمه لنفسه وحدها، واذا تكلمنا عن كيركجورد فلا بد أن نذكر كارل ياسبرز Karl Jaspers (١٧٢٣) ومارتن هيدجر Matrin Heidegger (١٨٨٩) وهما الفيلسوفان الالمانيان اللذان قرأ كيركجورد وأعجبا بتفكيره واضافا اليه عناصر جديدة جعلت فلسفته تتخذ طابعاً عاماً، وبالإضافة الى هؤلاء الفلاسفة الثلاثة هناك أصحاب مدرسة باريس الوجودية وهم: جان



بول سارتر<sup>(١)</sup> Jean Paul Sartre (١٩٥٥) وميرلونيونتي M. Merleau Ponty (١٩٠٨ - ١٩٦١) وغيرهما مثل: Gabriel Marcel «جبريل مارسيل»، وجودى مسيحى، وعلى الرغم من الخلافات الكبيرة التى تفرق بين هؤلاء الفلاسفة بعضهم وبعض ويحيث أن بعضهم لا يسمون ولا يرغبون فى التسمية وجودى ألا أنهم جميعا ينتمون الى اتجاه واحد فى الفلسفة هو ما يمكن أن يطلق عليه اسم الوجودية.

فالفلاسفة السابق الإشارة لهم إتفقوا جميعا على أن يبدأوا فلسفاتهم من الوجود الإنسانى كله باعتبار أنه حقيقة واقعية كلية لا تتجزأ، وجعلوا محور تفكيرهم منصب على وجود الإنسان فى العالم واعتقدوا أن كل فرد أو كائن بشرى يكون فى حد ذاته قلعة من الفردانية خاصة به وحده، ولذلك فإن الوجوديين يعتقدون أن كلا منا له عالمه الخاص، وله تجاربه الخاصة به التى يحياها بنفسه ولا يستطيع غيره من الناس أن يجتازها كما يحتازها هو، ويعانيها كمعاناته لها. ويعبر عنها كما يعبر هو عنها، ومن أجل هذا السبب نفسه حرص الوجوديون فى مسرحياتهم التى قدموها لنا على أن يعطوا أبطالهم صوراً مختلفة متناقضة. ليؤكدوا أن البشر ليسوا نسخة واحدة كما كان يطلق الفلاسفة العقليون. وهكذا فإن الفيلسوف الوجودى يلجأ الى فردانيته التى تظهر له خلال عالمه الخاص ويعكف على ذاته فيعيش تجربته الحية بينه وبين نفسه، ويترك نفسه على سجيته بين أمواج عاطفته

---

١ - فيلسوف دانماركى أول من استعمل كلمة وجود فى مضمون فلسفى وهو من أشهر الداعيين إلى ما يسمى بالوجودية المسيحية.

يرجع اليه الفضل فى انتشار الفلسفة الوجودية المعاصرة وهو من أكبر المعارضين لفكرة التواكل والتسليم بأن هناك قوة خارج الانسان تسيطر على مستقبله. وترجم له كتابه: الوجود والعدم ترجمة د. عبد الرحمن بدوى كما أن العديد من مسرحياته وكتاباتاته قد ترجمت إلى العربية.

المتأججة وضرورة ذاته المتجددة. ولذلك فإن التفكير الوجودى تفكير فيه توتر، وفيه حرارة، وفيه مد وجذر وفيه قلق.

فالإنسان كائن حى، يمزقه التوتر الباطنى على نحو شديد والوجوديون يظهرون خيبة أملهم فيما صنع الإنسان بنفسه فى هذا العالم، فينادون بضرورة إقلاع الإنسان عن الاتجاه السائر فيه، هذا الاتجاه الذى يتصف بالتمائل والرغبة فى الحصول على القبول الاجتماعى وهنا يقول سارتر:

«إذا كان الإنسان كما تراه الوجودية غير قابل للتعريف، فما هو هذا إلا لأنه بادئ ذى بدء لا شيء. وبعد ذلك يصبح شيئاً ما، وأنه هو نفسه الذى صنع ما هو عليه، فالإنسان ليس ما يرى نفسه أن يكون وحسب، ولكنه أيضاً ما يعمل هو من نفسه فالإنسان فى حالة كون Being أو Becoming مستمر فالإنسان مسئول إذن عن نفسه وكذا عن غيره. وإذا كان الإنسان مسئولاً عن نفسه فقط بل عن الناس وإذا كان حراً لذلك فهذه المسئولية وهذه الحرية لا بد أن يجعلاه أو يشعره بالقلق».

فالإنسان موضوع فى موقف وهو قد تورط فى موقفه ذلك وهو يستطيع أن يختار دائماً وحتى إذا رفض الاختيار فرفضه الاختيار هو إختيار، وهو يتورط فى إختياره، وإختياره يورط البشرية فى مجموعها وهو لا يمكن أن يتحاشى الإختيار ومهما كان نوع إختياره فهو لا يمكن أن يتخلى عن مسئولية إختياره وهذا يشعره بالقلق.

فالإنسان يمكن فهمه من خلال وجوده وصنعه من نفسه ما يختار أن يكون To be What you would like be فالإنسان كما أوضح موريس Van Cleve Morreis غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية فهو حر فى تحديد طبيعته وهذه الحرية مطلقة فالإنسان قادر على إختيار ما

سيكون عليه . فعملية الإختيار (الحرية) والكيونة هذه .. أساسية للوجود الإنسانى . فالوجود الإنسانى يتصف بالاختيار الحر وبكل ما فى هذا الاختيار الفردى من تحمل للمسئولية ومن حب للمخاطرة فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله ، الأمر كله بيده . ولعل هذه الحرية هى التى أدت الى شيوع الوجودية وأنتشارها فى أوساط خاصة وكذا لعلها هى المسئولة عن التشوية الذى أصاب الوجودية كحركة فلسفية .

والحرية عند الوجوديين على الرغم من أنها مطلقة إلا أنها لها وجه آخر هو المسئولية . والإختيار عند الفلاسفة الوجوديين لا يوجد إلا مصاحباً لعدم الاختيار وذلك للعقبات أو الحواجز التى تعترض الحرية أو الاختيار فى حياة الإنسان وفى محاولته وتطلعه لتحقيق ذاته . ولقد تصور الوجوديون الإنسان على أنه انسان ألقى به فى الكون إلقاءً وترك وحده مع الطوفان ليصنع ذاته لذا فهو يعيش فى جو خاص من القلق أو الحصر النفسى L'angoisse والهم Le Souci فالفرد يشعر بمعاناته الذاتية لتجربته الخاصة بين فرديته وحيثه المقيدة .

ويمكن أن نوجز عرضنا للوجودية وفقاً لما نهدف إليه فى دراستنا فى القول أن هناك صعوبات عديدة فى فهم الوجودية سوف نوجزها ثم أن هناك بعض العناصر المشتركة فى فلسفات الفلاسفة الوجوديين هى التى تجعل منها حركة فلسفة تجمع فلسفات وجودية مختلفة .

**أما عن العقبات فى فهم الوجودية فيمكن حصرها فى**

(أ) الاختلافات العميقة بين الفلاسفة الوجوديين حيث يبدو كل فيلسوف وكأنه فلسفة بذاتها .

(ب) إن الوجودية لا يمكن دراستها من خارجها فالتجربة الوجودية كما يرى البعض تتطلب أن يدعم الفرد نفسه ويعيشها حتى يعبر

عنها فهناك فارق بين أن تكتب عن الوجودية وأن تعيش تجربة وجودية ...

(ج) إن كتابة الفلاسفة الوجوديين محفوفة بالصعاب المتعلقة بالأسلوب واللغة وأن هناك عبارات صدرت باللغة التي عبر بها الفيلسوف عن إحساسه ومشاعره لا تعطى نفس الإحساس والمشاعر إذا ترجمت أو نقلت إلى لغة أخرى. كما أن هناك فارق في الأسلوب بين الفلاسفة الوجوديين بجانب المصطلحات التي يستخدمونها للتعبير عن تجربتهم الوجودية.

أما عن العناصر المشتركة في الفلسفات الوجودية فيمكن إيجازها في:

١- الثورة ضد الفلسفات في أنها نظرت إلى الفلسفة على أنها عملية تأمل ورأت الوجودية بأن الفلسفة يجب أن تبدأ من وعى الفرد أو من التجربة الوجودية المتفردة للإنسان ولذا رأت الوجودية في الفلسفات السابقة أنها تعمل على تقييد إرادة الإنسان وليست على تحريرها وحريتها.

٢- التأكيد على أن الوجود يسبق الماهية وهذا معناه أن الحقيقة المحضنة القائلة بأن الأشياء هي سابقة منطقيا على أية ماهية أو تعريف قد تقرأه. ولقد اختلفت الوجودية المؤمنة عن الملحدة فالوجودية المؤمنة ترى أن الإنسان خلق أولا في صورة الإنسان، الصورة العامة للإنسان في عقل الله، ثم بعد ذلك تتحدد صفات كل إنسان ومعالمه أما الوجودية الملحدة فتري أنه إذا لم يكن الله موجودا فانه يوجد على الأقل مخلوق واحد قد تواجد قبل أن تتحدد معالمه وتبين أن هذا المخلوق هو الانسان أو أنه كما يقول

هايدجر الواقع الانساني . بمعنى أن وجود الإنسان كان سابقاً على ماهيته والذي تؤكدّه الوجودية بوجه عام هو التأكيد على الوجود الإنساني أو على التجربة الوجودية فهي التي تسبق المعرفة، فالإنسان يوجد ثم يريد أن يكون.

٣- الانسان وجد في هذا العالم أو قذف بنا في عالم غريب لم نخلق له خصيصاً ولكن في نطاقه يجب أن نموت آجلاً أو عاجلاً وهنا ينشأ فزعنا من إدراكنا لمنافاة هذه الحالة للعقل، فنحن أحراراً ومع هذا محدودون، ونحن في العالم ومع هذا في إنفصال عنه وفوق هذا محكومون بالموت فالإنسان الذي يعرف المعنى يجب أن يعيش وأن يموت في عالم بغير معنى . وهو في حريته يسمو عن العالم ومن خلال موته يخضع له .

٤- لأن الانسان لا يشكل جزءاً من أى نظام كوني لذا فالانسان حاصل على حريه مطلقة فالإنسان لديه حريته الكاملة وبالتالي مسؤوليته عن جميع تصرفاته وهذه الحرية هي في نظر كثير من الوجوديين كارثة الإنسان والعبئ المرهق للإنسان والمقلق لراحته وسعادته .. فبما أن الإنسان حر فالإنسان له إرادته وهذا بدوره يعنى أيضاً مسؤوليته عن جميع ما يتخذ من قرارات وأفعال .

٥- طالما أن الإنسان حر فإنه يصنع نفسه والحرية تظل إمكانية بحته إلى أن تحقق ذاتها في الأفعال، كما يظل الإنسان، لاشئ الى أن يعمل . والإنسان هو مجموع تصرفاته التي يعد مسؤولاً عن كل منها مسئولية كاملة، وعندما نقول أن الإنسان يختار نفسه بحريته وإرادته فإننا نعنى أيضاً أنه يختار لا لنفسه فقط بل يختار لكل الناس لأن الإنسان في الواقع وهو يمارس الاختيار كي يخلق نفسه

كما يريد لنفسه، لا يوجد مما يمارسه فعل واحد غير خلاق . إنه باختياره لذاته يختار أيضا لبقية الناس، فلا عمل من أعمالنا فى خلقه لما نريد أن نكونه إلا ويساهم أيضاً فى خلق صورة الإنسان كما نتصوره، وكما نظن أنه يجب أن يكون . وبهذا تكون مسئوليتنا أكبر مما نظن، لأن الصورة التى سنكون عليها ليست شيئاً يخلصنا نحن وحدنا ولكنها شئ يخص الناس جميعاً ويخص العصر كله الذى تواجدنا فيه مع هؤلاء الناس .

٦- وبما أن الإنسان حر ومسئول فإن على الفيلسوف أن يخضع تلك الميول الموجودة فى زمنه والتى تعمل على تجريد الإنسان من الصفات الانسانية بتقويض هذه الحرية، كما يتضح ذلك فى الاستغلال وإخضاع الانسان للآلات وطغيان الغالبية فى الديمقراطية وطغيان الجماعة فى الشئون الاجتماعية وسيطرتها على الحرية الانسانية ... ان مشكلة الانسان لها الاولوية اكثر من مشكلة المجتمع، فالانسان ينشد الحرية ... وهناك فى دخيلته دافع قوى نحو الحرية ومع هذا فهو يسقط بسهولة فى العبودية بل أنه أكثر من هذا يحب العبودية .. لذا فواجب الفلسفة والفيلسوف العمل على بعث الوعى الانسانى لاجل تحقيق حرية الإنسان وخروجه من عبوديته، ولقد عبر سارتر عن هذه الفكرة فقال يتعرف الانسان على قيمة ما من خلال تعرفه عليها أثناء ممارسته لحرية .. حريتي هى أساس القيم .. لاشئ آخر، لا شئ على الإطلاق، يدفعنى إلى اعتناق آية قيم .

لذا فلا وجود لأى شئ خارج عن نفسى، لا شئ خارج عن نفسى لأن أى مصدر خارج عن نفسى إنما هو تقييد لحرية وكرامتى ..

٧- وبما أن الإنسان حر كل الحرية وليس لى إختيار فى ذلك فأنا مجبر على أن أكون حرا ،والحرية التى أتمتع بها تجعلنى قادرا على أن أعتقد ما أريد، وأفعل ما أريد على أن أتحمّل مسؤولية أعمالى .. ومن هنا يبدأ القلق. فحرية الإنسان تستتبعها حتما مسؤولية والمسؤولية لا تكون فى حدود ما أختاره أنا، فأنا مسئول عن كل شئ ومسؤوليتى عن الحرب المشتعلة هى من العمق كما لو أنى أعلنتها شخصا بنفسى. فالإنسان إذن مسئول أمام نفسه وأمام الجميع وعليه أن يمعن فى نفسه ويصل إلى فهم وجوده وأن يكون فريدا ومتحمسا للإنفعالات والرغبات الموجودة فى أعماق نفسه .

ولقد أثرت الفلسفات الوجودية فى الفكر المعاصر وفى أوجه الحياة المختلفة فالإنسان كحرية عليه أن يسأل نفسه من أنا؟ وإلى أين أنا ذاهب؟ وماذا أفعل، فالنظرة الى الإنسان كخالق لأفعاله والإهتمام بالإنسان وحرية جعلت للفلسفة الوجودية أصداء فى مختلف بلدان العالم فلقد أشاد سارتر مثلا بثورة الجزائر كما امتدح كثيرا كاسترو ووجه اللوم إلى جونسون فى حرب فيتنام ولقد تأثر بالأفكار الوجودية عديد من الشباب فى العالم فى القرن العشرين وبوجه خاص بالنسبة للشباب الجامعى، فى فرنسا مثلا كانت ثورة الشباب وفى أمريكا كانت إضطرابات الطلبة ضد حرب فيتنام فى الستينيات .. وكذا الإهتمام بحركة حقوق الإنسان وظهور جماعات تحمل شعار حقوق الإنسان وتطالب بالحرية للإنسان فى ظل النظم المستبدة وبدأت تظهر لجان تقصى الحقائق عن عمليات الظلم والإرهاب الفكرى أو السياسى وتمارس نشاطها من خلال المنظمات الدولية والعالمية ...

ولقد تعرضت الوجودية كفلسفة أو إتجاه فلسفى لكثير من حملات النقد  
نورد من هذه الإنتقادات بعضها على سبيل المثال:

**أولاً-** انتقدت الوجودية على أنها فلسفة تشاؤمية وكذا على أنها فلسفة  
لا إنسانية وذلك لإرتباطها بالجانب التشاؤمى العدمى وأنها تعارض فى تقدم  
البشرية لأنها ترى أن الانسان قد ألقى به فى الوجود القاءً وترك وحده لا  
يعرف مصيره .. ولقد قام سارتر بالرد على هذه الإنتقادات موضحاً أن  
الوجودية فلسفة إنسانية تتخذ من الإنسان محوراً لها وتدعو إلى حريته  
ومسئوليته وذلك رداً على إنتقادات «كانابا» و«جورج لوكاتش» للوجودية  
على أنها دعوة للاستسلام واليأس ما دامت كل الحلول مستحيلة والإنسان  
محكوم عليه بالعدم.

**ثانياً:** فقد أخذ على الوجودية أنها فلسفة تحاول أن تظهر الإنسان فى  
جوانبه السيئة وتصور كل ما فيه نقص أو جوانب سيئة دون الإهتمام  
بالجوانب الرائعة ولقد أتضح ذلك جلياً فى المسرحيات والأدب الوجودى  
.....

**ثالثاً:** إن الوجودية اتجهت وجهة فردية بحتة وأهملت ما يجب أن  
تكون عليه البشرية من تضامن وحسرت الإنسان فى وجوده المفرد  
فضلاً على أن أكثر الوجوديين يقدمون لنا صورة قاتمة حالكة للواقع  
والحياة، فالحياة عندهم هى حياة الحصر النفسى، القلق، الهم، والتشاؤم،  
..... والأفراد الآخرين فى المجتمع وجدوا ليسلبونى حريتى وليضعوا  
العقبات فى طريقي .. فسارتر مثلاً يصف الآخرين بأنهم الجحيم نفسه  
"L' enfer C' est autres"

**رابعاً:** إن كثيراً من الفلاسفة الوجوديين إتجهوا وجهة إلحادية وذهب  
بعضهم الى القول بأن الله مات مثل نيتشة God is Dead وذهب الآخرون



للنظر إلى الدين على أنه مخدر أو قيد على الإنسان .... وإن كان هناك فريق آخر من الوجودية المؤمنة إلا أنه لم يقدر على رد هجمات الوجودية الملحة على الأديان ...

وبالرغم من هذه الاعتراضات على الوجودية إلا أنه يبتغى لنا أن نعطيها قدرها في أنها أكدت على أهمية الإنسان وجعله محورا تبدأ منه الفلسفة كما أنها أكدت على الحرية والمسئولية وهذا ما يجعل منها إتجاه فلسفى له أهميته وقيمته وخاصة بالنسبة لنا فى مجال التربية كما سنعرض لذلك ...

### ثانياً: الوجودية كفلسفة تربوية :

أن التأكيد على الحرية الحقيقية وأصاله الفرد هو الرسالة الحيوية للوجوديين التى تقدمها لفلسفة التربية، اليوم فالوجودية تمثل إتجاها أو ثورة فى مجال التربية اليوم ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس. فكما سبق للبرجماتية أن شنت ثورتها على تقليدية التعليم والإهتمام بالمادة الدراسية أكثر من المتعلم فإن الوجودية ترى فى أن تطابق المدارس اليوم هو آفة التعليم كما أن التأكيد على اجتماعية التربية والتعلم الجماعى لا يتوافق ووجهة نظر الوجوديين .. فالتربية ليست هى عملية الحياة أو الاعداد للحياة وإنما هى تحقيق الذات للفرد ليكون ما يريد .. لا ما يريده المجتمع ولا ما تتطلبه الحياة بل ليكون ذاته .. ويؤكد الوجودى أن الفرد لا يحقق بالضرورة ذاته فى المجموعة بالمرة بل أنه يستبدل بذاته الحقيقية فقط القناع المجهول للجماعة . وبدلاً من التوصل الى تحقيق الذات فالمدرسة الحالية هى فى الواقع تفقده ذاته لأنها تهتم بالجماعة ...

والواقع أن الجماعة قد تصيب الإنسان بكثيراً من الأمراض النفسية ولا تشجع على نمو الفردية الحرة المبدعة .. فالمدرسة لا تشجع على فردية

المتعلم وابتكاريته بقدر ما تشكل المتعلم فى نمط إجتماعى معين لانها تعمل على توافق المتعلم مع جماعته أو مجتمعه أى أن يتجرد من حريته وذاتيته ليخضع للجماعة ولعبودية الجماعة. لذا فالوجودى يؤكد أهمية الفرد تأكيداً مطلقاً ويجعل هدف التربية هو تحقيق الذات Self actualization وليس التوافق مع بيئته ومجتمعه. لأنه من خلال تحقيق الذات يمكن أن يحدث التوافق أو لا يحدث وهذا الأمر متروك للفرد ذاته لأنه حر ومستول مسئولية كاملة عن أفعاله.

ومهمة التربية والمربون من وجهة نظر الوجودى هى إيجاد الجو الحر للتلميذ ليقوم بأعمال حيوية لتحقيق ذاتيته وأن يعى فكرة الموت. فالتلميذ الصغير قد يتصور أن الموت إما بعيداً جداً فى الزمان أو أنه يكون لديه فكرة غامضة عنه. والمدرسة ينبغى ألا تحذف الموت باعتباره شيئاً غير مناسب للصغار .. فعلى المدرسة أن تتخذ الموقف القائل أن فكرة الموت وحدها هى التى تجعلنا بحق على وعى بقيمة الحياة. ويرى الوجوديون أن هذا ليس مدعاه للسقم بل يمكن أن يرفع مستوى المعيشة وجمالها . فالتلميذ يعلم أنه من الممكن دفع ثمن غال جداً لميزة البقاء على قيد الحياة وغالباً ما يكون الموت من أجل مثل أعلى أفضل من الإحتفاظ بالحياة .. وتتجلى أمثلة التاريخ عن الكثيرين الذين قدموا تضحية لأجل معتقداتهم وقيمهم (كالجنود، والزعماء .. والمفكرين ..) فالمدرس ينبغى أن يوضح لتلاميذه أن يعوا بحتمية الموت، بل واستحسانه فى بعض الظروف .. فإن هذا يدفع الطالب ليسأل نفسه - من أنا؟ ولما أعيش؟؟ وما الهدف من حياتى؟ وبهذا فإنه يعيش تجربته الوجودية ...

والإنسان فى صراع دائم مع جاره كما رأى سارتر بل وفى جميع العلاقات الاجتماعية. والإنسان حر تماماً فى ممارسة حريته أو فى التشبه

بموضوع ما .. لذا عليه إما أن يسيطر على ذلك الآخر أو أن يخضع لسيطرته، وفي الحالة الأولى ينكر حرية الآخر بأن يعامله كموضوع وفي الحالة الثانية يكون قد أنكر حريته الشخصية بأن جعل نفسه مصدر موضوع، وهذا الصراع قد يصل الى أعلى درجة من الشدة في الحب الذي اما يصبح ساديا Sadism قد ينكر أحدهما حرية المحبوب وأما ماسوكيا Masocki فيها ينكر الشخص حريته الخاصة، ولقد اختلف بعض الفلاسفة الوجوديين مع وجهة نظر سارتر ورأوا أن الحرية الفردية تقيد الإنسان في الاعتراف بحرية الآخرين وهذا الاعتراف يؤدي الى الحب والمشاركة المتبادلة وليس معنى ذلك سلبا لشخصية الإنسان . وهنا يؤكد الوجودي أن يكون التعليم ليس وفقاً لمستوى تعليمي يعمم على الطلاب جميعا لاننا لو وضعنا المستوى التعليمي على الطالب المتوسط فإننا نهمل كلا من المتفوق والمتخلف - وبذا فإننا سوف نعمل على ترسيخ أقدام المتوسطين محل احتمال التفوق، ويجبر الفرد على التطابق أو التكيف (على حد قول البرجماتي) مع قانون الوسط لذلك ينبغي أن نفهم تكافؤ الفرص التعليمية ليس هو بمعنى أن تقدم فرصة تعليمية للطلاب المتوسط بل يفهم الوجودي تكافؤ الفرص على أنه تنوع تقديم أكثر من نوع من الفرص التعليمية يتناسب مع كل فرد ومستواه .. لذا فإننا لا يمكننا أن نقصر التعليم على الطالب المتوسط بل لابد أن تتساوى الفرص وفقاً لفردية كل طالب لذا ينبغي أن يسمح النظام التعليمي إذا وجد بقدر أكبر من التنوع في طرائقه وفي تنظيمه حتى يكيف نفسه لتشكيله كبيرة غير محددة من الطبيعة البشرية . والوجودي ينتقد وجود نظام تعليمي وكذا الميل الشائع نحو تعليم الأطفال في مجموعات أو في نظام فرق دراسية وليس كأفراد .. لأن المجموعة أو الفرقة أو الصف أما أن تكون عائناً أمام الباطنيين من أفرادها وإما أنها لا تتناسب مع المتقدمين والمجموعة غالباً ما تكون محكومة بفتنة

من الناس يعملون على تحديد قدرة الآخرين على التعبير عن ذاتهم بحرية كاملة .. فالمجموعة غالبا تميل إلى النمطية Standardization وليس الى مراعاة التفاوت Differentiation كما أنها تميل إلى المتوسط العادى وليس إلى الفردية لكل فرد .

ولقد أدى ذلك الإتجاه الى ظهور ما يعرف بإسم مدراس بلا صفوف دراسية Non - graded Schools وكذا إلى ظهور فكرة توزيع الطلاب إلى مستويات فى الصف الواحد .. وظهور ما عرف بإسم مدراس المتفوقين أو مدراس المتخلفين كأسلوب لمراعاة فردية المتعلمين ولكن هذا أيضا يختلف مع الفكر الوجودى الذى لا يؤمن بفكرة الجماعة أو المجموعة بل يذهب الى الفردية الكاملة ،، والوجودى يقبل فكرة التدريس الجماعى ليست فى المقام الأول ولكن بهدف حث النمو لدى كل فرد فى نطاق الجماعة (الاثارة) الا أنه يؤكد على أهمية المعالجة الفردية فيما بعد لكل فرد على حده .

ويؤكد الوجودى على أهمية التربية المنزلية ودور الاسرة باعتبارها أكثر التنظيمات الاجتماعية أصالة ويريد من المنزل أن يكون قوة تربية أكثر بكثير مما هو عليه فى الوقت الحاضر. بل يرى ان الآباء قد تخلوا عن مسؤوليتهم فى تربية أبنائهم فالحرية فى إنجاب الاطفال تعنى المسؤولية لرعايتهم ولا ينبغى على الآباء أن يلغوا مسؤولية تربية أطفالهم ويعتمدوا على المربون للقيام بوظيفتهم نيابة عنهم .

وإذا صح لنا القول أن هناك أهداف للتربية من وجهة نظر الوجودى فإن هذا الهدف هو تحقيق الذات والفرد له الحرية المطلقة فى إختيار ما يناسبه من محتوى مادة دراسية أو غيرها .أما أن نضع نحن أهداف للغير فإننا نسلبهم حريتهم فى حق وضع أهداف لأنفسهم وفى حرية التعبير عن

ذاتيتهم. اذا يمكننا أن نخلص الى أن التربية عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد وان هدف التربية هو تحقيق الذات.

### المناهج وطرق التدريس :

قد يبدو السؤال غريبا نسأل ما هو المنهج لدى الوجوديين وكذا طريقة التدريس .. إذا كان هدف التربية هو تحقيق الذات والتأكيد على حرية الفرد ومسئوليته .. فالفرد الوجودى يرى أن هناك ضرورة لأن يلم الطالب بمواد معينة كى يدرك العالم الذى يعيش فيه ويمارس فيه حريته فليس معنى الحرية أن يترك الطالب دون أن يفعل شيئا. ويعلق الوجوديين الأهميه على الانسانيات إذ أن التاريخ والأدب والفلسفة والفن لها صلة أكبر وكذا علاقة اوثق بطبيعة الإنسان وصراعه مع العالم ومعرفة العلوم الاخرى لها دورها فى فهم طبيعة العالم إلا أنها ليست بالدرجة الأولى للأهمية بالنسبة للإنسان ..

والمبالغة فى التخصص تعد خطأ من وجهة نظر الوجودى لأنها تعلق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها وهذه هى الحالة مع العلوم الطبيعية. ويرى أنه من الضرورى بالنسبة لطالب العلم الطبيعى أن يقوم بالدراسة المستمرة فى الإنسانيات لكى يمنع عقله وعواطفه من الضمور التى قد تسببه له دراسة العلوم الطبيعية .. ويعارض الوجودى أيضاً أى نوع من التأكيد على التعليم المهنى على أساس أنه بدلا من تشجيع التلميذ على أن يصير فردا حرا فإنه يدرّب التلميذ على أنه يصير شخصا معيناً بالذات ... ويجب أن يتخذ الفرد من المهنة وسيلة لممارسة الحرية أساسا وأن يستخدمها ثانويا من أجل المكافآت المباشرة والمادية. لذا يجب أن نهتم بتعليم الطلاب تعليما عاما إلى جانب وجودهم أو إدراجهم فى مهنة وألا نبذأ بتعليمهم المهنى فى سن مبكرة .

ولقد أيد موريس Marris وجوب تحديد منهج للتربية حيث أن الحقيقة لا نهاية لها ورأى أنه من الضروري الإهتمام بالمادة التى من شأنها أن تقود الفرد للوصول الى أقصى طاقة ممكنة. وهذا يدفعنا إلى الإهتمام بالعلوم الإنسانية أما العلوم الطبيعية والاجتماعية فيجب أن تقدم للتلميذ الفرص القيمة لتوحيد المعرفة الموضوعية والذاتية معا فى عملية فهم لعلاقة الفرد بالعالم ...

ولما كان الإنسان فى نظر الوجودى مخلوق ليس مفعما بالفكر وحده بل وبالمشاعر أيضا لذا يؤكد الوجودى أهمية الفن والموسيقى والرسم .. لأنها ترتبط بالإحساس والمشاعر ويجب أن يكون المنهج الذى يناله المتعلم متجه الى عالم الشخص وأن يستخدم معرفته المتعلقة بالعالم الخارجى لكى يتوصل إلى فهم أكثر إكتمالا مع طبيعته الخاصة . والمادة التى يدرسها الطالب ينبغي أن ننظر إليها على أنها وسيلة لتثقيف الذات أو تحقيق الذات أولا وليس أنها أداة لإعداد الطالب لمستقبله أو وظيفته.

أما عن طريقة التدريس فالوجودى يرى الطريقة السقراطية على أنها أنسب الطرق لما تحتوى عليه من إستقراء وكذا فهم للإنسان نفسه . كما أن الطالب يتعلم ما يعتقد شخصا بأنه حق وتصبح علاقته بالمدرس علاقة وثيقة ، وشخصية فالمدرس يقنع التلميذ بأنه يفكر ويسأل نفسه عن معتقداته ولا يجبره على قبول فكرة معينة بل عليه أن يصل إليها شخصيا ... ويرفض الوجودى طريقة حل المشكلات التى نادى بها البرجماتية على أساس أن إختيار المشكلة تهم الطالب لا بصفته فردا بل بصفته كائن إجتماعى وتهم الجماعة كما أن طريقة المشكلات تحاول أن تعزل فردية المتعلم وإحساسه الوجدانى أو مشاعره لكى يخضع لعقل الجماعة وأحكامها

.. أما فى الطرقة السقراطفة فإننا ننمى فى المتعلم القدرة على النقد وكذا  
حرفة التعبير والإبتكار ....

وبرى الوجودى أهمية فى اللعب، فسارتر مثلاً يفضل قفمة اللعب  
على قفمة الجدية لأنه فى اللعب يطلق العنان لإبتكارففة . والواقع أنه كلما  
كان اللعب مرتجلاً كان اللاعبون أحراراً .. وبرى الوجودى أن اللعب  
الجماعى ذو قفمة قليلة لأنه فخلق المنافسة وتصبح قفمته فى الكسب أو  
الخسارة .... ولإيمان الوجودى بالحرفة فإنه فسمح للطلاب بممارسة  
النشاطات الخارجفة عن المنهج وفشجع عليها طالما أنها تحقق ذاتفة المتعلم  
وتساهم فى تكوينه كإنسان .

#### المعلم :

فرفض الوجودى المفاهفم التقليدية الخاصة بالعلاقة بفن المدرس  
والتلمفذ. فالمدرس فلفس موجوداً بحجرة الدراسة بصفة أساسفة لنقل  
المعلومات (الواقفة) أو كمستشار فى مواقف ومشكلات (البرجماتفة) أو  
كشخصفة فجب تقلفدها (المثالفة) أو كمنظم ومنفج (الماركسفة) بل أن  
وظففة المعلم فف أن فثفر ففل المتعلم وذكاؤه ومشاعره . أى فساعد كل  
طالب شخصفا فى رحلته نحو تحقيق الذات وفوضح ففللر ذلك بقوله :

المدرس الصالح فعمل بنفسه كفافل حر، وتأثفره فلفس مؤقتاً بل فستمر  
إلى حفا الراشدفن .. والمدرس الصالح فحض طلبفته على إختبار ونقد آرائه  
الشخصفة وفو فحضهم على ألا تثبط همفهم بالخوف من الخطأ طالما أن  
الطرفة الفف فستخدمونها صالحة . وفو فنصحبهم بالأف فأخذوا آراء الآخرين  
على الإطلاق، سواء كانت مقروءة أو مسموعة دون إعمال الفكر .. والمدرس  
بفضل قوة التزامه بالحرفة والفردفة فستطفع أن فولد حماساً مشابهاً لهذه  
المثل العليا بفن طلبفته .

فيجب على المدرس أن يشجع الطالب على العكوف والإهتمام بعمله وألا يشد إذلال التلميذ أو جعله موضع سخرية باقى الفصل وإذا عاقبنا الطفل فيجب أن لا يكون عقابنا هو سلب إحترام الطفل إنسانيته ... كما أنه لا ينبغي لنا أن نوبخ التلاميذ المتخلفين لأن أهمية المعرفة أو التربية ليست فى كم ما يتعلمه التلميذ بل فى كيفية ذلك .. فإذا ما استخدم التلميذ المتخلف معلوماته القليلة التى إكتسبها حتى يزيد من حريته الشخصية وأعماله فإنه يكون قاعل للعمل السليم ولكن على الرغم من ذلك ينبغي على المعلم ألا يتوقف على حث تلاميذه وتشجيعهم على بذل جهود عقلية أعظم، ولا يهتم الوجودى بالإمتحانات فى ذاتها بقدر إهتمامه بتشجيع تلاميذه على إستعمال ما تعلموه مهما كان قليلا لأجل تحقيق ذاتهم فليست العبرة بكم المعلومات التى حصل عليها التلاميذ ولكن العبرة استفادتهم منها فى تحقيق ذواتهم وحرياتهم .

فالمعرفة ليست أكثر أهمية من الإنسان بل أقل أهمية منه، فهى لخدمة غايته الرئيسية وهى الوصول إلى الحقيقة (معرفة ذاتة) . لذا يجب على المعلم أن يدرك بوضوح أن المعرفة ليست غاية فى ذاتها بل هى وسيلة لغاية وهى ذاته أو فرديته .

ولما كان المبدأ الهام هو الحرية لذا فإن الهدف لأى نظام ينبغي أن يكون الإمتداد بحرية الاختيار بالنسبة للجميع فيجب على المدرس ألا يفرض قيمه الخاصة بل يجب أن يقدم المبادئ التى يؤمن بها ودواعى ذلك ثم يطالب التلميذ أن يختار ما إذا كان يتقبلها أو لا ويجب عليه أن يوضح للطالب أن كل ما يفعله يترتب عليه نتائج لا يستطيع تجنبها وعليه أن يقبلها كنتيجة لإختياره الحر الخاص مهما كان ذلك الاختيار .. كما يؤكد للتلميذ أن يفهم أن حياة كل إنسان هى حياته التى ينبغي عليه توجيهها وأن أحدا آخر



لا يستطيع أن يوجهها بدلا منه وأنه لمن الحمق أن نعلق اخفاقنا فى إتخاذ قراراتنا على بعض العوامل كالبينة أو الأسرة أو الغير ومهما كانت هذه العوامل فإنها لا تفعل أكثر من تهئية المجال لممارسة الإختيار وعلى الرغم من أنها تفسر أخطائنا فإنها لا تبررها . ويجب أن يشجع الطالب على أن يهتم بتحقيق طبيعته الخاصة ومن أن يكون هو ذات نفسه .

والمدرس عليه مسئولية إختيار العناصر أو المواد التى تكون أكثر ملاءمة لمهمة التدريس وعملية الإنتقاء أو الإختيارى هى عملية صعبة بالنسبة للمعلم لأن عليه أن يقدر حرية المتعلم، وكذا إتاحة الفرصة للإبتكار. فالمدرس الموهوب حقا هو الذى يعمل على نسيج المخيلة الإنسانية لأجل مساعدة طلبته على توليد ابتكارات عظيمة . كما عليه أن يؤثر فى كل تلميذ أو تلميذه بأن يكون هو نفسه أو هى نفسها وليس مجرد نسخة طبق الأصل من المجموعة وأن يشجع تلاميذه على حرية التعبير وإبداء الرأى بشجاعة وإستقلال .. وهنا يواجه المعلمون التحدى الاكبر وهو كيف يمكن فعلا أن نسمح لكل فرد بتحقيق ذاته وحرية بغردية وحرية كاملة فى إطار نظام تعليمى يسير على إتجاه التطابق والمستوى الأوسط فى نظم المناهج، الإمتحانات، الكتب الدراسية .. الخ.

إن التحدى الذى يواجه المعلمين فى اطار الوجودية كفلسفة للحرية الشخصية والمسئولية هو كيف نصبح كمعلمين مثالا أعلى للحرية والمسئولية مستعدين لحمل المسئولية بشجاعة وللدفاع عن أرائنا بقوة أمام الإدارة البيروقراطية لمجالس الأباء وأمام أى شخص فى السلطة بدلا من أن نسير على المبدأ القائل . أنا هكذا وجدنا معلمينا فاعلين لإننا نشعر بأن طريق الحرية والمسئولية يكون فى الغالب طريقا منوطا بالمخاطر ....

## تعقيب :

وبعد إذا كانت هذه بعض وجهات نظر الوجوديين فى التربية ومناهجها والمعلم، قد يُبادر بالسؤال هل حدث أن قامت فعلا مدرسة وجودية أو قائمة على فلسفة وجودية ؟؟ وقد نقول أن هناك محاولات فعلا قد قامت على أساس إتجاه وجودى وكان ذلك فى تجربة نيل Neill فى مدرسة Summerhill التى كانت فى فلسفتها تقوم على أساس الحرية والمسئولة وقد نجحت فعلا إلا أن السؤال الهام هو هل يمكن أن تكون جميع المدراس على هذا النحو وهنا تبدو المشكلة لأنه ما لم يوجد المعلم المؤمن بفلسفة الحرية والمسئولية المستعد لذا لا يمكن أن تتحقق تلك المدرسة .. كما أن Ivan Illich «إيفان أليتش» فى كتابه Deschooling Society ذهب إلى وجهة وجودية فى أن التعليم لا ينبغي أن يكون محددا بمكان أو معهد معين أو ساعات دراسية محددة ودعى الى فكره تعليم الجماهير وانتقد نظام التعليم الرسمى من خلال المدارس الرسمية .

لقد أثرت الإتجاهات الوجودية على التربية فى كثير من الجوانب فالأخذ بفكرة المدرسة بدون فصول دراسية فى المرحلة الابتدائية وكذا توزيع التلاميذ على مستويات فى المادة الدراسية الواحدة والإهتمام بالتدريس الفردى أو ما عرف Individualization of Instruction والإهتمام بالتعليم الذاتى . كلها يمكن القول بأنها أصداء للفكر الوجودى، ولقد كان أثر الإتجاهات الوجودية فى التربية وبوجه خاص فى التعليم الجامعى يكاد يكون اكبر من التعليم العام . فبدأ ظهور ما عرف باسم Open Learning system وكذا الدراسات المستقلة وفتح باب القبول فى التعليم الجامعى دون شروط المستوى المحدد بنظام والتوسع فى نظام الاختيار للمقررات الدراسية elective system والتعليم عن طريق التعاقد Learning by contract وغيرها

من النظم التي اعتمدت في فلسفتها على قدرة الطالب على التعليم ذاتيا والإيمان بحرية المتعلم ومسئوليته فيما يحصل عليه أو يتعلمه . وكذا إعتبرت وجهة نظر الطلاب وإبدائهم لآرائهم محورا هاما في التعليم الجامعي فأصبح لهم الحق في المشاركة في تحديد محتوى ما يدرس لهم في مواد الدراسة بل الأكثر من ذلك أن ساهموا في تقييم الأساتذة بإبداء وجهة نظرهم ورأيهم في معلمهم Student Evaluation of Teaching وكذا اشتركوا في ادارة معاهدهم وجامعاتهم من منطلق حق إبدائهم لرأيهم وحريرتهم في التعبير .

لذا يمكننا القول بأن آثار الفلسفات الوجودية من تأكيد على فكرتي الحرية والمسئولية قد أثرت فعلا على التطبيقات التربوية سواء فيما يتعلق بالقبول أو محتوى ما يدرس أو في طريقة التدريس . وبوجه خاص وصورة أوضح في مراحل التعليم المتأخرة إيماننا بحق المواطن بإبداء رأيه بحرية كإنسان حر ومسئول .. أما فيما يتعلق بالمرحلة الأولى فالبعض يعترض بحجة أن الطفل لم يكتمل نضجه للمشاركة بوعي كامل في اتخاذ القرارات وإن كانت هناك عديد من وجهات النظر المعارضة والمطالبة بحرية الطفل في التعبير وإبداء الرأي حتى في المرحلة الأولى .. والإتجاه الوجودي يلقي بمسئوليات جسيمة على تنظيم وإدارة التعليم حيث ينظر الى الفرد بمفرده على أنه نظام تعليمي وهنا تصبح المدرسة بل الفصل الدراسي مجموعة أنظمة وتصبح مهمة إدارة المدرسة وتنظيمها مسؤولية شاقة، كما تتطلب أيضا وفرة من الامكانيات التي تسمح لكل فرد أن يكون ذاته ويحقق نفسه وهذا بدوره يحتاج الى مزيد من الإمكانيات المادية للتعليم . كما يتطلب الامر معلمنا حرا مسئولا واسع الافق وقادراً على إثارة تلاميذه . كما أنها أكدت أهميته ومسئولية الأباء اتجاه التربية والوجودية لا تخلو من الانتقادات التي توجه اليها في المجال التربوي أيضا حيث أنها تؤكد على الفردية أكثر من

تأكيداً على الجماعة وتباليغ في تحقيق فردية الفرد مهمة المجتمع وإحتياجاته ومتطلباته من التعليم وهنا قد يبدو لنا السؤال من سيكون المسئول عن التعليم وتمويله ؟ وماذا سيصبح شكل التعليم إذا تحولنا الى فردية مطلقة وكيف يمكن سد حاجات المجتمع المطلوبة من التخصصات المتنوعة أو العمالة المعينة .. الخ من المشكلات ...

ويمكن أن يضاف الى هذه الانتقادات أن الوجودية تنكر أيضاً الإهتمام بتدريس الدين أو فرض الدين على المتعلم أو القيم الأخلاقية من منطلق الحرية وهذا أيضاً انكار لتراث قديم وقيم لها قيمتها الانسانية .

## خاتمة

تناولنا بالعرض لأربع فلسفات بما تضمنته من أفكار فيما يتعلق بطبيعة الإنسان، ومفهومها للهدف من الحياة، وطبيعة الحقيقة ومصدرها، ولقد لاحظنا أن هذه الفلسفات التي عرضنا لها اختلفت من حيث وجهة نظرها فى الطبيعة الإنسانية ووجهة نظر تلك الفلسفة بشأن ماهية التربية وهدفها وكذا المنهج والطريقة والمعلم من منظور كل مدرسة. والأجدر بنا أن نوجز تلك الفلسفات جميعا فى عناصر أساسية لأجل المقارنة فيما بينها ولأجل النظر إليها جميعا فى نظرة تكاملية ولأجل أن يحاول كلاً منا أن يشكل لنفسه فلسفة تربوية تكون بمثابة الموجه والمرشد له فى أدائه التربوى.

والجدول التالى يعرض لنا بإيجاز شديد رأى كل فلسفة فى العنصر الذى نضعه للمقارنة بينهما ولا نحاول أن ندخل فى التفاصيل فلقد سبق لنا تناول ذلك بالتفصيل فى الفصول السابقة ونحن لا نعتقد فى ذلك برأى فيلسوف معين بل ما نراه إتجاه عام فى تلك الفلسفة أو ما يشكل شبه إتفاق بين فلاسفتها على هذا العنصر أو المبدأ إذا صح لنا القول.

## التربية في الفلسفات المختلفة

### الواقعية ومدرستها

الوجودية	البرجماتية	الواقعية ومدرستها			المالية	أبعادها
		العلمية	المدرسية	الكلاسيكية		
كيركجور - كارل ياسبرز - سارتر - مارتين - بوير	شارلز بيرس - ديلز - جيمس - دوى	أوجست كورت برتراند راسل - مكر - بالوز	توماس الاكينزى - ألين ريد - الغزالى - جان ماريتان	روبرت أرسطو - هانتز	أفلاطون، ديكارت - هيجل - كانط - بلزر - هورن	روادها أو أعلامها
فريق مثل الواقعية الكلاسيكية + فريق مثل المدرسية	مادة كاتن - جى بيرلوى	مادة كاتن - جى بيرلوى	نفس - يمكن من جسم + نفس بالمش الدينى	مكون من جسم + عقل - يمكن من جسم	روح خالصة	الإشسان
الرعى - بسانتان (الإنسان)	النفس	تحقيق التقدم من خلال العلم	الأفهام الى الله من خلال الكلام الذى والادامى	تحقيق كمال حياة الإنسان العقلية	الأفهام بالروح أو العقل المطلق	الهدف من الحياة
النوع الانسانى نسبية الحقيقة للإنسان	نسبية الحقيقة موضوعية بالنسبة للمادة فقط	موضوعية للحجاب المادى والادامى	موضوعية للحجاب المادى والادامى	موضوعية للحجاب المادى والادامى	فى الجانب الرسمى فقط .	الحقيقة
الدينون - الله الدينون - الان	التجربة العلمية	التجربة العلمية	العقل + التجربة + الإلهام	العقل + التجربة	العقل الإنسان والعقل الكلى	مصدر المعرفة

## التربية في الفلسفات المختلفة

### المواقفية ومدارسها

الوجودية	الوجودية	المواقفية مدارسها			النسائية	أوجه القصور
		المالية	المدرسية	الكلابية		
الانسان = الوعى - وعى الإنسان بذاته لذاته	الحياة الوجودية المادية	إعلاء للحياة المادية العقلية	أعلاء للحياة الدينية والعقلية الروحية	أعلاء للحياة العقلية الجسدية	أعلاء للحياة الروحية العقلية + الجسدية	التربية
تنمية القدرة على اتخاذ القرار	الترافق	الترافق المبنى	الفرس خلال التدريب المعنى والدين تطبيق الدين المروءة	كسالة الفرد من خلال التدريب المعنى والدين تطبيق الدين المروءة	الأغواء بالبرع أو العقل الكل من خلال التربية المعقلية تطبيق الدين المروءة	هدف التربية الأسمى
مناجع مستعمدة لكل طفل منوع فني حد ذاته	مناجع تنمى حول الطفل واحياجاته والتجرب	الموضوعات الأساسية + المادية	مناجع ثابتة تؤكد على الدين المروءة + الدين	مناجع ثابتة تؤكد على الدين المروءة + الدين	مناجع ثابتة تؤكد على الدين المروءة + الدين	النوع
ذاتية الأفراد والجدل	التعليم بالمعل على حل المشكلات	تخصية ظروف التعليم الحوار التجريبية	التدريب الشكلي، التقنين والأقناع، اسلوب المحاكاة	التدريب الشكلي، التقنين والأقناع، اسلوب المحاكاة	التدريب الشكلي، التقنين والأقناع، اسلوب المحاكاة	طريقة التدريس
الرجح	الرجح	العالم	إرهاق الدين	القبول الناقص	القبول الناقص	المعلم

### من العرض السابق نلاحظ :

- أن كل فلسفة من الفلسفات السابقة قد فهمت التربية بأسلوب يتفق مع وجهة نظرها الفلسفية ومن هنا يمكننا القول أن التربية عملية معقدة (الحياة والأعداد للحياة معاً) ولا يمكن أن تكون عمل واحد فقط .

- أن الفلسفات التي عرضت أكدت على أن الهدف الأسمى من التربية (روحى أو عقلى لدى المثالية، عقلى لدى الواقعية الكلاسيكية، عقلى + دينى لدى الواقعية المدرسية، علمى مهنى لدى الواقعية العلمية، اقتصادى لدى الماركسية، اجتماعى لدى البرجماتية، ذاتى أو شخصى لدى الوجودية) .

وليس معنى ذلك أن هذه الفلسفات قد أهملت الأهداف الأخرى ولكنها وضعتها فى منزلة تآلية للهدف الأسمى، وإذا حاولت فلسفة أن توازن بين الأهداف جميعاً فى صورة تكاملية شمولية فهى دون شك تكون أكثر تحقيقاً لكمال الفرد ومجتمعه .

- ان المنهج قد اختلف لدى الفلسفات المختلفة من موضوعات ثابتة كما هو الحال عند المثالية إلى (لا منهج) كما هو الحال عند الوجودية ويمكننا القول أن الأخذ بموضوعات أساسية بقدر معقول مع إتاحة الفرصة للمتعلم والحرية للاختيار يمكن أن يحقق قدراً متوازناً متكاملًا من المنهج يفي بمطالبات المتعلم وأساسيات المعرفة وحاجات المجتمع .

- أن طريقة التدريس اختلفت من فلسفة لأخرى ويمكننا القول أنه ليس هنا طريقة تدريس واحدة هى الصحيحة والأخرى هى الخاطئة فقياس نجاح طريقة التدريس يتوقف على مدى ما تحققه من فاعلية وكفاءة فى صورة أفضل وجهد، أقل .. وتتوقف طريقة التدريس على طبيعة الموقف، المتعلم، المعلم، والتكامل بين العناصر الثلاث بما يحقق الهدف المرجو



من التدريس بصورة أفضل وأدق هو الذى ينبغى أن يكون أمامنا حينما ندرس، والمدرس الكفء هو الذى ينوع من طريقته وفقاً لطبيعة الموقف ومتطلباته.

- كما أن المعلم ودوره قد اختلف من فلسفة لأخرى وهذا يوضح لنا أن المعلم ينبغى أن يكون من المرونة والاتزان بما يسمح له من تحقيق رسالته. فالمعلم المتسلط أو المعلم المتسبب كلاهما نمط خاطئ وإنما المعلم الذى يلجأ إلى الشدة فى حينها والعطف فى حينه هو المعلم الذى يقف موقف الاعتدال كما يرى أرسطو أن الفضيلة وسط بين طرفين، لا افراد ولا تفريط ومن هنا يمكن القول أن المعلم الذى يمكنه القيام بهذه الادوار جميعاً لاجل تحقيق رسالته هو المعلم الناجح ولقد كان هناك من الانبياء من كان معلماً ناجحاً لأنه كان يتصف بالمرونة والمهارة مما سمح له من نجاحه فى أداء رسالته وتحقيقها..

وبعد لعنا نكون قد استفدنا عديداً من الدروس من تلك الفلسفات وأن نفكر فى وضع تصور لفلسفتنا التربوية على الأقل كمعلمين أو مشغليين بالتعليم .. وعلينا أن نفكر أولاً فى: لماذا نعلم؟ وما الذى نعطيه للمتعلم؟ وكيف نعلم ذلك؟ .. لا بد لنا جميعاً من أن نحاول أن نجيب عن تلك الأسئلة اجابة تؤثر فى افكارنا وسلوكنا حين نمارس عملنا فى داخل الفصل الدراسى وخارجه ..

## مراجع الفصل التاسع

- ١- جان بول سارتر: الوجودية مذهب إنساني - ترجمة عبد المنعم الحفنى (القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٧٧).
- ٢- \_\_\_\_\_: نقد العقل الجدلي ترجمة عبد المنعم الحفنى (القاهرة: مكتبة مدبولى، ١٩٧٧).
- ٣- عبد المنعم الحفنى: معنى الوجودية (القاهرة: مكتبة مدبولى، ١٩٧٧).
- ٤- عبد الرحمن بدوى: دراسات في الفلسفة الوجودية. (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٩).
- ٥- \_\_\_\_\_: نحو أخلاق وجودية (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٢).
- ٦- \_\_\_\_\_: الزمان الوجودي (بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٤).
- ٧- جال، فال: الفلسفة الوجودية، ترجمة: تيسير شيخ الارض (بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٥٨).
- ٨- زكريا ابراهيم: الفلسفة الوجودية (القاهرة: دار المعارف ١٩٥٦).
- ٩- فيليب تودى: سارتر، ترجمة جورج جحا (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٣).
- 10- Kneller, Goerge E. *Existentialism and Education* (New York, philosophical library, 1956).
- 11- Morris, Van Cleve, *Existentialism* (New York Horper and Row, 1966).
- 12- Buber Marti, *I and Thou*; (New York: Haper & Row, 1958).
- 13- Neill, A. S. *Summerhill* (New York: Hart, 1960).



الفصل العاشر

---

التربية الإسلامية



## الفصل العاشر

### التربية الإسلامية

#### مقدمة :

ترددت كثيراً في الكتابة عن هذه الوحدة وذلك لعدد من الإعتبارات التي أثارت في ذهني عديد من التساؤلات حول الكتابة في هذا الموضوع وحول موضع الكتابة بين الفلسفات الأخرى.

عندما فكرت في الأمر وجدت نفسي في أشد الحيرة بالنسبة للكتابة عن الفلسفة الإسلامية، لا لأنني لا أعترف بالفلسفة الإسلامية، أو لأنني ليس لدى الرغبة للكتابة عنها بل ويعلم الله أنني كدارس للفلسفة أعجبنى الفكر الاسلامي ولايستطيع أحد أن ينكر ثمار جهود فلاسفة المسلمين. ولكن أحسست أنني هنا سوف أضع الفلسفة على أساس تصنيف ديني ولكي أتحدث عن الفلسفة الإسلامية ينبغي أن أعرض للفلسفة والدين وفلسفة الأديان المختلفة وهذا ليس مجال لدراسة هذا الموضوع.

لقد تناولت فلسفات، ثم عرضت لفلسفاتها التربوية واطلقنا عليها اسم فلسفات تربوية معاصرة. والواقع أن أصولها وجذورها ليست معاصرة كما يتضح للقارئ وإذا كانت تطبيقاتها التربوية لازالت توجد بين جدران مدراسنا في الوقت الحاضر إلا أن مبادئها الفكرية قد رجعت إلى عصور قديمة بل إمتد في كثير من الأحيان إلى ما قبل الميلاد للفكر اليوناني. وإذا أردنا أن نتناول الفلسفات التربوية الإسلامية على أساس فلسفي مطلق وليست على أساس تصنيف ديني فإنها تصنف من الفلسفات الواقعية الدينية.

كما أننا أردنا أن نضعها في ترتيب منطقي مع الفلسفات التي نعرض لها فإنه ينبغي أن تسبق الماركسية، والبرجماتية والوجودية لأنها تاريخياً أسبق

من تلك الفلسفات أما إذا أردنا أن نضعها على أساس واعتبار ديني فإنها ينبغي أن تكون أول الفلسفات التي نعرضها في مؤلف فلسفي في مجتمع عربي مسلم..

وأمام هذه التيارات جميعا حول الكتابة عن هذا الموضوع وعن وضع ما يكتب مع غيره من الكتابات وعن مكانته وأهميته أحسست بأنني لابد أن أتناول هذا الموضوع منفصلا في نهاية المطاف وأن لا يقتصر عرضه على ماكتب عن الفلسفة الواقعية (الواقعية الدينية) . وأن لا أعرض لدراسة مقارنة لفلسفة الأديان ثم لفلسفتها التربوية فهذا مجال آخر... ورأيت أنه لكي تكتمل الرؤية أمام دارس الفلسفات التربوية المعاصرة المسلم في مجتمعنا الاسلامي لابد أن تثار لديه التساؤلات التي تدفعه إلى التفكير والعمل لأجل النهوض بواقعنا التربوي على الا يتم ذلك من خلال رؤى غربية مخالفة لثرائنا وقيمنا وفلسفتنا بل أن يتم التفكير والإصلاح والتطوير من خلال فكر مسلم يتسم بالقيم والمبادئ الإسلامية ليس بهدف المقارنة مع الفلسفات التربوية الأخرى بل بهدف العمل على تأصيل وتعميق تلك الفلسفة في فكرنا وواقعنا في عالمنا المعاصر.

### أولا: الفلسفة الإسلامية

أثير كثير من الجدل حول الفلسفة الإسلامية وإختلف الباحثون في أمرها بل وفي تسميتها فبينما يرى بعضهم أن يطلق أسم الفلسفة العربية. يرى آخرون أنها ليست عربية لأن جمهرة أهلها لم يكونوا من أصل عربي لذا فهي في نظرهم أحق أن تضاف إلى الإسلام لأن له فيها أثراً ظاهراً ولأنها نشأت في بلاد إسلامية وعاشت في ظل الإسلام.

ولم يقف الجدل حول تسميتها فقط بل تعداه إلى دعوى البعض لإنكار وجودها وزعموا أن فلاسفة المسلمين إشتقوا أفكارهم من الفلسفة اليونانية

وأضافوا عليها عناصر أقتبسوها من الهند وفارس بل منهم من حكم على أفكار مفكرى المسلمين بأنها جاءت شرحا لفلسفة أرسطو والمثائين .

والواقع أن الفلسفة الإسلامية تحتوى على عناصرها من الفكر اليونانى ولامرء فى أن ارسطو ومفكرى اليونان كان لهم أكبر الأثر فى الفكر الإسلامى كما هو الشأن فى الفلسفات الكبرى الحديثة وأثر ذلك ظاهر بوضوح فى فكر بيكون وديكارت وكانط وغيرهم ولكن ليس معنى ذلك إنكار فلسفة الفلاسفة الذى تأثروا بالفكر اليونانى .

فالفلسفة الإسلامية كغيرها من الفلسفات الأخرى وأن تأثرت بالفكر اليونانى إلا أنها لها ذاتيتها، ولا يمكن أن نتصور أن عقلا كعقل الفرابى وأبن سينا وألجزالى وأبن راشد وغيرهم من فلاسفة المسلمين كان عقلا جديداً لم ينتج فى الفلسفة شيئا طريفا وأنه لم يكن إلا مقلدا لليونان .

أن فلاسفة المسلمين إستمتم فلسفتهم فى محاولتهم التوفيق بين الفلسفة والدين، وإن كان للفلسفة عندهم منزلة الصدارة بالقياس إلى الدين، وإن كانوا قد تأثروا بالفكر اليونانى إلا أنهم قد طبعوه بطابع خاص وجعلوه يستجيب لمطالب عصرهم ولهم إسهاماتهم فى التراث الفكرى الإنسانى .

والفلسفة الإسلامية ترتبط أساسا بالإسلام وتعاليمه وحاولت التوفيق بين الفلسفة والدين الإسلامى ولها فكرها المتميز عن الفلسفات الأخرى فى عديد من القضايا الفلسفية نتناول منها على سبيل المثال نظرياتها بالنسبة إلى الله، والإنسان، والكون ..

**ثانيا: الفلسفة الإسلامية ونظرياتها عن . الله ، الانسان ، والكون .**

يمثل الله سبحانه وتعالى، رأس النموذج الإسلامى فى كل شىء فهو القضية الأولى فى كل من العقيدة، والعبادة، والتشريع، ووجود العالم، أو



إنهائه لذا تعتبر هذه القضية الفلسفية من أهم القضايا لأنها المرتكز الرئيسى والأساسى الذى يقوم عليه الإسلام كله . لذا فمعرفة الله جل جلاله هى مسألة حيوية للمسلم المؤمن .

فالله من منظور فلاسفة المسلمين هو واحد لاشريك له ، هو الذى يحيى ويميت ، وهو الذى يرعى هذا الوجود بكل ما فيه ومن فيه برحمته وعنايته وحكمته ... ليس كمثله شىء... فهو قديم لا أول له ، باق لا آخر له ، قادر لحدود لقدرته ... عالم لا يخفى شىء عن علمه .. عادل لا يفلت ظالم من حكمه ... هو الذى وضع نواميس الكون وجعل كل شىء فيه بمقدار .. وحدد من الأزل وحداته ونظمه وهيباته وأشكاله وحركاته ، من أدق دقائقه إلى أكبر وحداته ، وما يحكمه من سنن وقوانين ما يطرأ عليه من تغيير وتبديل .

والله هو الكمال المطلق وقد تعالى عن مشابه المخلوقين وهو الخالق منزّه فى صفاته عن صفات المخلوق ... واشترك الإنسان مع الله فى بعض الصفات وبخاصة صفات الفعل فالقول بأن الله عالم والإنسان عالم يختلف فيه علم الله عن علم الإنسان لأن الله ليس كمثله شىء فى ذاته وصفاته وأفعاله .. فعلم الله محيط بالكليات ولا يتعلق بالجزئيات ، يحيط بالنواميس الكلية والقوانين العامة للكون ، لأنه لو كان الله يعلم الجزئيات والأعراض الفردية لحدث تغير زمانى فى علمه ولاقتضى ذلك تغييراً فى ذاته والله منزّه عن كل تغيير .

والله هو الواحد الذى لاشريك له فى الملك ما إتخذ الله من ولد وما كان معه من إله ، إذا لذهب كل إله بما خلق ولعلا بعضهم على بعض سبحانه الله عما يصفون ، عالم الغيب والشهادة فتعالى عما يشركون ، (المؤمنون آية ، ٩١ ، ٩٢)

## ١- الإنسان فى الفلسفة الإسلامية :

الإنسان مخلوق خلقه الخالق من طين ونفخ فيه من روحه وعلمه من علمه، أمر الملائكة بالسجود له وكرمه على كثير من الخلق: «وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من صلصال من حماء مسنون، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين (الحجر آية ٢٨، ٢٩)» .

فلقد خلق الله الإنسان ليكون خليفته فى الأرض يستغلها ويكشف أسرارها وأسرار العوالم المحيطة لدى آيات الله فى ذلك كله . والإنسان لديه القدرة على التعلم واكتساب المعرفة، وهو أرقى المخلوقات جميعا وأعلاها مرتبة لأنه جامع لكل صفاتها ومتميز عليها بالقدرة والاختيار فهو الكائن الحى، العاقل، القادر، المختار، المكلف، ولقد كرم الله الإنسان على سائر المخلوقات، فالإنسانية فى الإنسان ليست بجسده المادى المعقد ولا بصفاته التشرىحية الخاصة وإنما الإنسانية فيه هى إرتقاء بنفسه إلى الدرجة التى تؤهله لإحتمال تبعات التكليف وأمانة المسؤولية حتى يصل إلى المقام الخاص به .

فالإنسان هو كل مركب من جسد وروح، وعقل وعاطفة، وأحاسيس، ومشاعر.. والإنسان يولد على الفطرة ثم تتفاعل قابليته وميوله واستعداداته وقدراته مع المجتمع الذى يعيش فيه فيكتسب ويتشرب من مجتمعه وبيئته..

فالإنسان طبيعة مركبة من عقل ونوازع شهوانية مختلفة مصدرها البدن أى أنه كل مركب من جسم وعقل ولو كان الإنسان عقلا مجردا أو كان حيوانا من كل وجه لما كان هناك مجال لا للتكليف الدينى ولا للأمر الخلقى .

والإنسان حر مختار ومقيد مجبور، ولو كان حرا قادرا كاملا بالمعنى

المطلق لكان إله ولو كان مقيدا مجبورا بالمعنى المطلق لما كان هناك ضرورة للعقل البشرى ولا مسؤولية ولا حساب عن أعماله فى اليوم الآخر.

أن الخير أصيل فى الإنسان والشر طارئ عليه ولقد وهب الله الإنسان القدرة على التمييز بينهما.

والإنسان هو قمة الكائنات الحية وأكرمها لما أودع الله فيه من مزايا ولما أعده له من جليل الغايات. وقد فطر الإنسان فطرة سليمة مواتية، وقد أودع الله فى الإنسان ما يستطيع به إدراك الحقائق الكبرى فى الوجود:

«والله اخرجكم من بطون امهاتكم لاتعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والافئدة لعلكم تشكرون».

## ٢- الكون فى الفلسفة الإسلامية

تنطلق نظرة الإسلام إلى الكون من أنه بكل ما فيه من سماوات وارضين وكائنات حية، لم يوجد بنفسه، ولم يكن نتيجة تطورات أو تغيرات طبيعية، ولم يوجد صدفة، بل خلقه الله وقصد إيجاده على النحو المعين.

وأهم أهداف خلقه أن يكون ميدانا للنشاط الإنسانى، يستخدم فيه الإنسان طاقاته ويسخره لمنفعته وذلك تحقيقا لعباده الله وقيام شريعته.

ويتصف الكون حسب الواقع الإسلامى بصفات أهمها:

أ- الشمول: فالكون وفق ماورد فى القرآن الكريم عام وشامل يشمل الأرض كلها ثم يتجاوزها إلى النجوم والمجرات، كما يشتمل مايبصره الإنسان وما لايبصره.

وينطلق القرآن الكريم بنا من هذه الأرض التى نعيش عليها ومايتخللها من أنهار وجنات، وماينزل عليها من أمطار، وماينبت فيها من نبات وزرع

«والأرض مددناها والقينا فيها رواسي وأنبتنا فيها كل شيء موزون، وفي سورة النحل، الآية ١٤ يطوف بنا القرآن في أعماق البحر:

«وهو الذى سخر البحر لتأكلوا منه لحماً طرياً وتستخرجوا منه حليه تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون، وفي سورة يس الآيات ٣٨ - ٣٩ يورد لنا القرآن ما فوق الأرض من أفلاك «والشمس تجرى لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم، والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم» .

فالإنسان الذى يجعل من الكون ميدانا لتأمله وتفكيره يوقن تماماً بأن معرفته به مهما كانت واسعة وشاملة فإنها لا تحيط إلا بأجزاء يسيرة منه فالنجوم مثلاً تصل في ضخامة العدد حدا لا يستطيع العقل البشرى أن يتصوره لأنها تتجاوز آلاف الملايين وأن أحجامها هائلة إلى درجة لا تستطيع معها مقاييسنا الأرضية أن تحيط بها .

ب- الحركة: يعرض القرآن الكريم للكون مشيراً إلى أنه تجرى على مسرحه الحوادث ويعتريه التبدل والتغيير، فهو يتميز بالحركة وتنتقل حوادثه من طور إلى طور.

«وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج، (الحج آية ٥) ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاماً فكسونا العظام لحماً ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين (المؤمنون آيات ١٢-١٤) .

ج- الإنتظام: وترتبط حوادث الكون بعضها ببعض بعلاقات منتظمة فهي تتبع سنناً مطردة في حدوثها وحركتها كما عبر عنها القرآن الكريم «وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون، (يس آية ٣٧)،

«الم تر أن الله يزجي سحابا يؤلف بينه ثم يجعله ركاما، (النور آية ٤٣) .

د- التصنيف: وينبئ القرآن الكريم الى مافى الكون من أصناف ومافى الطبيعة من أنواع وأورد أمثلة لتصنيفها كما فى سورة النور آية ٤٥ ،والله خلق كل دابة من ماء فممنهم من يمشى على بطنه وممنهم من يمشى على رجلين وممنهم من يمشى على أربع» .

فالكون بما فيه من خلق الله سبحانه وتعالى والله مالك الملك ويسير الكون بعلمه ومعرفته وإرادته .. وخاضع لتنظيمه وسيطرته وهيمنته .. مصداقا لقوله تعالى «وله ما فى السماوات والأرض كل له قانتون، (الروم آية ٢٦) .

فالفلسفة الإسلامية إنسانية تنظر إلى الإنسان بإعتباره كائنا متميزا فى خلقه وتكوينه .. فى وظيفته وغاية وجوده ولا تغفل الخصائص العادية والروحية له، وكما أنها فلسفة أخلاقية، تقوم على الأخلاق والقيم الأخلاقية السامية، وهى فلسفة إيمانية تقوم على ركيزة الإيمان وتتسق مع الفطرة التى فطر الناس عليها، تؤمن بالله وكتبه ورسله، كما أنها ليست فلسفة دينية فحسب بل فلسفة شمولية عامة لم تقتصر على الإهتمام بعلاقة الإنسان بالخالق فحسب بل أمتدت لتكون منهجا للحياة فى كافة جوانبها تهتم بحياة الإنسان فى كافة جوانبها المادية واللامادية . فهى ليست فلسفة فردية فقط ولا إجتماعية فقط بل فلسفة شمولية لا تقتصر على نوع معين من البشر أو المجتمعات بل تمتد إلى الكون بأسره ومن هنا فهى فلسفة عالمية أيضا .

فالإسلام هو منهاج حياة، وهو فى ذلك كله يصدر عن تصور شامل كامل للكون والإنسان والحياة ولقد عبرت الفلسفة الإسلامية عن ذلك من خلال مبادئ ثلاث هى: الخلق الهادف، الوحدة، الإتران، فمبدأ الخلق الهادف يعنى أن الله جل وعلا هو الخالق وجميع ماعداه من مخلوقات له

لا يمكن أن يكون لأنفسهم نفعا ولا ضرا والكون بأرضه وسماواته وأحيائه وجماداته ومخلوقاته لله تعالى، كما أن الحياة بجميع أشكالها تخضع لله سبحانه وتعالى.

ومبدأ الوحدة يعنى أن الله هو الواحد الأحد خلق الكون والإنسان والحياة فى إنسجام كامل فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواحيه (عن طريق التعلم والمعرفة) وفى عناصر الكون ما يناسب استمرار الحياة، ما شاء الله لها أن تستمر، إذا عرف الإنسان ذلك وتعلم كيف وكيف بيئته لتتناسب هذه الحياة، وبين الكون والإنسان والحياة علاقة طبيعية وإنسجام أصيل لأعراك مستمر وصراع مخيف. هذه الوحدة ظاهرة بين أجزاء هذا الكون: بين أرضه وسماواته، كما هى ظاهرة فى الإنسان بين ماديته وروحانيته، وفرد ومجتمع، وأمه وعالم، وجيل وإنسانية.

ومبدأ الإتيان: يعنى أن الله سبحانه خلق كل شىء بقدر وجعل بين أجزاء الكون توازنا عجيبا فى علاقتها ببعضها ببعض، فالإنسان خلق من طين وروح ليكون هناك إتيان بين نزعاته المادية وجوانبه الروحية والقيمية. وكذا التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك. سورة القصص آية ٧٧).

وكذا التوازن بين النظرية والواقع والقول والعمل. كما تشير الآية:

«يأيتها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون، (سورة الصف الآية ٢).

ثالثا: الفلسفة التربوية الإسلامية:

تختلف الفلسفة التربوية الإسلامية عن الفلسفات الأخرى فى كونها أنها لا يمكن أن تفهم دون معرفة موقعها فى إطار التصور الإسلامى الكامل للكون

والإنسان والحياة، فهي ليست كما منفصلا عن غاية الدين ومنهج الإسلام في الحياة .

فالتربية والتعليم في الإسلام هي الوسيلة التي ميز بها الله آدم على غيره من المخلوقات والأداة التي إستخدمها الرسول ﷺ في نشر الدين وتنظيم الحياة بجميع ميادينها . قال تعالى «هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين» (سورة الجمعة الآية ٢) .

وأولى الإسلام للتربية والتعليم أهمية كبرى فلقد كانت أولى الآيات القرآنية «اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم»

وتهدف التربية الإسلامية إلى :

- إكتساب المعارف والتزود بالثقافة .

- النمو المتوازن لقوى الإنسان: جسميا وعقليا وروحيا .

- التكوين الاخلاقي .

- التمرس على أعباء الحياة واكتساب الرزق

- التكوين الإجتماعي

فالتربية الإسلامية تهدف إلى تكوين المواطن المسلم ولذا فالتربية الإسلامية ترى أن الهدف العام والأسمى الذي يشمل هذه الأهداف جميعا ويتقدمها ويعلوها هي العبادة : «وما خلقت الجن والأنس الا ليعبدون» عبادة الله الواحد الأحد والعبادة في الإسلام لها مفهومها المتميز فهي ليست قاصرة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة .. وإنما هي معنى أعمق من ذلك . إنها العبودية لله وحده ، والتلقى من الله وحده في أمر الدنيا والآخرة كله .. أو هي الحياة بكل أبعادها ومنهاج العبادة في الإسلام يشمل :

العقيدة الصحيحة، وأركان التعبد التعامل والعمل في الحياة ومنهج العبادة هو الذى يربط بين أهداف التربية الإسلامية ويجعل لها أساسا ثابتا من الهدى الآلهى فيصبح الهدف الأسمى من التربية هو تنشئة المسلم الصالح فى المجتمع الصالح لإقامة شرع الله ورفع كلمة الله وتحقيق الخير للمسلمين جميعا فى الدارين.

#### ١- النظرة الشاملة للتربية فى المفهوم الإسلامى

إن نظرة الإسلام الى الإنسان كوحدة (عقل وروح وجسم) تتكامل قواه جميعا فيما بينها يحتم على التربية الصحيحة أن تهدف إلى تنمية كل تلك الطاقات على حد سواء بما يحقق التكامل بينها ، أن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسئولاً، والإنسان يعمل لدنياه ويعمل لآخرفته ،وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا .

ومن ثم كان على التربية فى الإسلام أن تهدف إلى :

تعريف المرء بأمور دينه وتصحيح عقيدته ليعبد ربه ويخلص قلبه وتطهر روحه ويتجه الى مولاه فى كل أموره ، وكذا إعداد المرء لحياته وتزويده بالمعارف المهنية والعلمية والعملية وأن كل مايلقاه المرء أو يحسه أو يفكر فيه أو يشغل به يبدو فى مفهوم الإسلام كلا واحدا، مرتبطا متكاملا ينبع من مصدر واحد ويحقق ذات النقائق، وأنه لا تفرقة ولا تمييز وإنما تكامل وشمول.

فالتربية فى الإسلام تهدف إلى صلاح الفرد تكوينا وسلوكا وعملا وتحرص على أن يتكون الفرد المسلم ، تكوينا يندمج فى مجتمعه ويعمل لخير المسلمين جميعا لان المسلم أخو المسلم، لا يظلمه، ولا يسلمه. فهى تؤكد الناحية السلوكية وتؤكد فردية الفرد وإجتماعيته.



فالتربية الإسلامية بحكم اتصالها بالدين وقيامها على أسسه وإستنادها إلى مثله وقيامها على تحقيق أهدافه تتجه فى المقام الأول إلى تحقيق الخير بصفة عامة للإنسان فردا وللإنسان عضوا فى المجتمع وللإنسان شريكا فى الإنسانية جمعاء .

وهى تربية تقوم على تعليم المسلم أن يرفعى العدل والعدالة بما يقتضيه ذلك من قول الحق ولو على نفسه والنظر إلى بنى البشر جميعا على أنهم سواسية كاسنان المشط لا فضل لأحد منهم على الآخر إلا بالتقوى . وهى تربية تقوم على تحقيق الحرية للمرء فالمسلم حر الإرادة حر التصرف طالما أنه يوافق الشرع ويتسجيب لدواعى الحق .

والتربية فى الإسلام ليس لها حد تقف عنده أو نهاية تنتهى بها بل هى تربية متصلة بإتصال الحياة دائمة بدوامها ... تصاحب المرء فى كل مراحل حياته ، ولكل مرحلة من هذه المراحل منهاجها التربوى ومجالاتها .

فالتربية الإسلامية تربية محافظة مجردة ، إنسانية عالمية ، فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادئ سماوية خالدة راسخة ثابتة وقيم أصيلة وهى مجددة لأن الأسلام صالح لكل زمان ومكان وعلى التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر .

وهى إنسانية تنظر إلى الإنسان بإعتباره خليفة الله على الأرض الذى فضله على كثير من خلقه وهى عالمية لأنها تنظر الى الكون على أنه وحده متكاملة من صنع الخالق عز وجل وأنه خلق الإنسان ليعبده حيثما كان موقعه فى هذا الكون .

وتؤكد التربية الإسلامية على تعليم أفراد المجتمع أصول دينهم وأن يتعرفوا على أحكام الشرع وأسس العقيدة ومن الطبيعى أن يكون تعليم القرآن وتعلمه هو الأساس فى هذا الجانب من التعليم . ولقد أكد القابسى ذلك بقوله

«أن القرآن كلام الله عز وجل، والحديث عن الرسول ﷺ خيركم من تعلم القرآن وعلمه، يؤكد أهمية تعليم القرآن وأن يصبح هو الأساس للمنهج في التربية الإسلامية لأنه أساس الدين وكذا أقر الفقهاء فرض التعليم للقرآن.

وهناك إلى جانب القرآن السنة ولفهم القرآن والسنة وتقدير آياته والإحاطة بما ورد بها من حكم وأحكام يستلزم الأمر تعلم علوما أخرى أصبح تعلمها لازما لزوم تعلم القرآن نفسه لأنها هي التي تعين على فهمه وإدراك مدلوله ومعرفته معنى آياته وأقرب هذه العلوم والصقها بالفهم المباشر علوم النحو واللغة والخط..

ومع تأكيد التربية الإسلامية على جعل القرآن والسنة محور أساسي للمناهج فقد أكدت أيضا على الإهتمام بعلوم الدين كالفقه والتفسير والحديث وعلوم اللغة والتاريخ الإسلامى ولقد أرتبط بعلوم الدين جملة من العلوم الأخرى أهمها علم الكلام والمنطق والفلسفة ولما كانت التربية الإسلامية شمولية لذا لم يقتصر المنهاج على العبادة فقط بل يشمل أيضا علوم الحياة .. فالتعليم فى المنهاج الإسلامى - لا بد أن يهتم بعلوم الدين لا بإعتبارها مجرد علوم منقطعة الصلة بالحياة بل بإعتبارها هي العلوم التى تساعد المسلم على أن يعرف أصول دينه ويقرأ كتابه ويلم بأحكامه، وكذا يهتم المنهاج الإسلامى بعلوم الحياة بإعتبارها وسائل العمل، وأدوات الإنتاج وسلاح المؤمن فى عمران الأرض .. «وخليفة الله، فى أرضه، لا بد أن يحيى تلك الأرض لتؤتى خير ثمارها فينعم بها وبما فيها من خير وزينة وجمال ومن هنا فإن جانب الحياة يأخذ فى منهاج التربية الإسلامية نفس القدر من الإهتمام والرعاية التى يأخذها جانب الدين واللغة وعلومها.

وتؤكد التربية الإسلامية على العديد من الأساليب فى تربية المسلم فالمسلم يربى بالقُدوة، والموعظة، والعقوبة، والقصة، والعادة ... ويعدد عبد

الرحمن النحلاوى فى كتابه أصول التربية الإسلامية وأساليبها العديد من الأساليب الحوار القرآنى والنبوى، والقصاص القرآنى والنبوى، التربية بضرب الأمثال بالقدوة، بالممارسة والعمل، بالعبرة والموعظة، بالترغيب والترهيب.

لذلك يمكن القول بأن هناك عديد من الطرق والأساليب التربوية التى تعتمد عليها التربية الإسلامية وأنه ليس هناك طريقة واحدة أو مثلى للتربية الإسلامية بل أن الطريقة التى تستخدم تتوقف على الموقف التربوى.

والمعلم فى الإسلام له منزله سامية لأنه عليه أن يعمل لينشئ المسلم الصالح ومهمة المعلم لا تقتصر على حد توصيل المعرفة بل عليه الإهتمام بتنشئة المسلم الصالح فالمعلم يقوم بما كان يقوم به الرسول عليه السلام من توجيه الناس وإرشادهم أنه كما يصفه الغزالي «هو الذى يدعى عظيما فى ملكوت السماوات لأنه كالشمس تضىء لغيرها، من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما، فالمعلم فى نظر الإسلام يقوم بمهمة التربية الشاملة وهى مهمة شاقة وجسيمة.

ولقد بلغ من شرف مهنة التعليم أن جعلها الله من جملة المهمات التى كلف بها رسول الله، قال تعالى:

«لقد من الله على المؤمنين، إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين، (آل عمران: ١٦٤).

ويتضح من ذلك أن للمعلم وظائف أهمها:

أ- التزكية أى التنمية والتطهير والسمو بالنفس الى بارئها، وأبعادها عن الشر والمحافظة على فطرتها.

ب- التعليم أى نقل المعلومات والعقائد إلى عقول المؤمنين وقلوبهم ليطبقوها فى سلوكهم وحياتهم.

وتؤكد التربية الإسلامية وفلاسفتها على مكانة وأهمية ودور المعلم وعلى أن يتصف بصفات أهمها: أن يكون هدفه وسلوكه وتفكيره ربانيا، وأن يكون مخلصا، صبورا، صادقا، دائم التزود بالعلم والمدارس له، عارفا بأساليب التدريس المتنوعة أن يتخير الأسلوب المناسب للموقف التدريسي، وأن يكون قادرا على الضبط والسيطرة، حازما، رحيما بتلاميذه، دارسا لنفسية الطلاب واعيا بالموثرات والاتجاهات العالمية ومما تتركه من آثار على نفوس الجيل ومعتقداته، عادلا بين طلابه.

## ٢- بعض المبادئ التربوية في التربية الإسلامية

تضمنت التربية الإسلامية العديد من المبادئ التربوية الهامة ذات القيمة العلمية والإنسانية وتحتل مكانة مرموقة في الفكر التربوي ومن أهم تلك المبادئ:

### أ- التعلم فريضة على كل فرد.

لقد أوضح القرآن والسنة وجوب التعلم فالتعلم واجب إسلامي لان الإسلام لا يتحقق الا به ولقد قال رسول الله ﷺ «طلب العلم فريضة على كل مسلم، فالإيمان لا يتحقق إلا بالعلم والعمل وشرائع الإسلام واجبة على كل مسلم ولا يمكن أداؤها إلا بعد معرفتها والعلم بها والأحاديث عديدة تؤكد وترغب في التعلم وتشيد بالمتعلمين، ومن يرد الله به خيرا يفقهه في الدين».

«ومن خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع»، «من سلك طريقا يبتيغي فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، وأن الملائكة تضع أجنتها لطالب العلم رضى بما صنع، وإن العالم ليستغفر له من في السنوات والأرض حتى الحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وأن العلماء ورثة الأنبياء».

والعديد من الأحاديث والآيات فى القرآن الكريم تحث على التعليم لأن الإيمان كما قرر أبى القيم لا يتم إلا بالتعليم . لذا فالتعليم فرض على كل مسلم ليستكمل المجتمع الإسلامى ثقافته الدينية ويعى دينه .

#### ب- احترام المتعلم والرفق به وتقدير مشاعره .

يحرص الإسلام على إحترام المتعلم، لأنه الأصل فى العملية التربوية وهو الغاية من عملية التعليم، فأول ادب يقدمه المعلم للمتعلم هو أن يبش فى وجهه، ويظهر له البهجة والسرور، حتى يطمئن ويزول عنه التوتر، فيتمكن من إستقبال المعرفة من معلم لا يخشاه بقدر ما يحترمه وأن النبى ﷺ يعظم دور المتعلم وطالب العلم يقول: «من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله له به طريقا الى الجنة وأن الملائكة لتضع اجنحتها رضا لطالب العلم، وقد أوصى رسول الله بالمتعلمين، وطلب من المسلمين أن يقدموا لهم كل عون، فإذا كان المتعلم يمثل دورا فى حمل التراث، ودورا فى إكتساب معرفة أوخبرة أو كفاية من الكفايات، أو دورا فى بناء شخصية الإنسان فإنه يكون عظيما فى كل هذه الأدوار لهذا فإن الإسلام قد أعتنى به، ووضع من الأدب الكثير لإحترامه والعناية به ليتمكن من إنجاز مهمته على أكمل وجه تلك المهمة التى تنعكس لصالح المسلمين .. وكما يحترم الإسلام المتعلم، فإنه يحث على الرفق به، فمن أدب المعلم فى الإسلام أن يأخذ بيد المتعلم ويرفق به ويحنو عليه مقتدياً بالمعلم الأول ﷺ الذى وصفه الله «لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم، (سورة التوبة آية ١٢٨) .

وقد أمر النبى ﷺ بالتيسير فى أثناء التعليم والرفق بالرعية، والأخذ بالتدريج وعدم تكليف النفس فوق طاقتها حتى لاتعجز قال عليه الصلاة والسلام: «علموا ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا وإذا غضب احدكم

فليسكت، وفي آخر: «علموا ولا تعنفوا فإن المعلم خير من المعنف، لأن الله سبحانه وتعالى يريد بعباده اليسر ولا يريد بهم العسر، وهو يحب الرفق في الأمر كله، ويجزى بالرفق ما لا يجزى على العنف، وما دخل الرفق في شيء إلا أزاله، وما دخل العنف في شيء إلا شأنه واحق الأشياء بالرفق والتعليم، وعلى العلماء كما قال المارودي «ألا يعنفوا متعلما ولا يهتقروا ناشئا ولا يستصغروا مبتدئا، فإن ذلك أدعى اليهم وأعطف عليهم واحث على الرغبة فيما لديهم. وكان النبي ﷺ «خير معلم يرفق بالناس المتعلمين، وابعدهم عن التشديد والتعسير والفظاظة والغلظة، وهذا مانوه به القرآن من أخلاقه (فبما رحمه من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر) (سورة آل عمران آية ١٥٩).

ولم يشرع الإسلام ضرب الصغار واستخدام العصا، والتربويون الحديثون لا يجيزون استعمال العصا، لأن الضرب يمنع الرفق، وقدوتنا الرسول عليه الصلاة والسلام «ما ضرب بيده شيئا قط، لا امرأة ولا خادما ولا دابة، ولم يسمح الإسلام بالضرب للصغار إلا في حالة واحدة، وهي حثهم على الصلاة وحتى في هذا فهي مشروطة، بعد أن يتجاوز السبع، وأن يمتنع عن الصلاة بعد ترغيب ودعو وملاحقة أكثر من ثلاث سنوات حيث قال عليه الصلاة والسلام «مروهم وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وهنا يأتي الضرب لامبدأ عقاب ولكن إشعار للطفل بأن الأمر ليس هينا وأن فيه جدية لما للصلاة من أهمية وقيمة في حياة المسلم.

### ج- الإشفاق على المخطيء

إن الإسلام لا يجيز مقابلة المخطيء بالعنف والقهر، والتشنيع عليه والسخرية به، لأن ذلك يؤدي إلى إذلال نفسه وتحطيم شخصيته، وأولى

المخطئين بالإشفاق من كان خطؤه من جهل أو غفلة أو ضعف وبخاصة من أخطأ لأول مرة ولا يعنى الرفق بالمخطيء السكوت على خطئه لأن في هذا إقرار للمخطأ بل تشجيع عليه، بل الرفق والإشفاق لا ينافى تنبيهه عن خطئه بل زجره عنه بالرفق المناسب لظروف الخطأ بالتى هى أحسن، ولنا فى رسول الله أسوة حسنة فى ذلك، فقد ترك الإعرابى يبول فى المسجد دون أن يقطع عليه بولته، وبعد أن أمر بصب دلو من الماء عليه، وبعد أن قال لأصحابه ما قال دعاه فقال له : أن هذه المساجد لاتصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هى لذكر الله عز وجل والصلاة وقراءة القرآن، فالمسلم الذى يخطيء تلميذا كان أو غير تلميذ، لا يجب أن يعنف، بل لابد وأن يعلم لأن النبى ﷺ أمر ذلك، والله يريد ذلك قال عليه الصلاة والسلام : يا عائشة لم يبعثنى الله معنتا ولا متعنتا ولكن بعثنى معلما ميسرا .

ونستخلص من هذا أن الإشفاق مبدأ تربوى يأتى ثماره فى تربية الناس وتنشئتهم على الفضيلة أكثر من التعنيف والقهر، فما أحرى بالمجتمع الإسلامى أن يأخذ بهذا المبدأ، وما أحرى النظم التربوية من إتباع ذلك فى تعليم المتعلمين صغارا أم كبارا.

#### د- تشجيع المتعلم والثناء عليه

إذا صح الرفق بالمخطيء، فإنه من باب أولى أن يصح مبدأ تشجيع المتعلم والثناء عليه، من أن نعرز فيه سلوك الخير، وندفعه على تكراره والأخذ به كسلوك فى حياته، حتى أن التربية الحديثة قد أقرت مبدأ التعزيز فى تربية الناشئة وإكسابهم إنماتا سلوكية، مرغوب فيها، فبالتشجيع نحفز المتعلم على التحصيل، وبالتشجيع ندفعه إلى التعلم، فبالتشجيع يرتفع فى أدائه، ويحسن عمله، وعندما يستعمل مبدأ التشجيع فى التعليم، فإن التلميذ تزداد قدرته على التعلم، وتزداد رغبته فى طلبه، كما أن التعزيز يؤكد سلوكا

إيجابيا وعدم التعزيز يضىء سلوكا غير مرغوب فيها.. فالإسلام يشجع المواهب ويحترم المشاعر، ويغرس الثقة فى نفوس المتعلمين لأن ذلك يساعدهم فى تكامل شخصياتهم، ويدفعهم على إنجاز العمل بكل دقة، وكان النبى ﷺ يحث على الشكر والتقدير قال: «صنفا من الأئمة الذى أن احسنت لم يشكر وأن أسأت لم يغفر» فإذا كان ذلك مذموما فى القيادة، فكيف لا يكون مذموما فى المتعلمين؟

### هـ- التدرج فى التعليم والفروق الفردية :

من المبادئ التى حرص عليها الإسلام فى مجال التربية التدرج فى التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، سواء كانت المواقف التعليمية قضايا تكليفية أو تشريعية أو تربوية فالصلاة وعدم شرب الخمر وغير ذلك قضايا فرضت على المسلمين بالتدرج لأمر يقصده المشرع الحكيم، ونتعلم من هذا المنهاج الربانى فى قضايا التكليف، ونستعيره لكى نطبقه فى قضايا التعليم، فهذا الرسول المعلم يعلمنا الأخذ بمبدأ التدرج فى الدعوة عن ابن عباس رضى الله عنه عن النبى ﷺ لما بعث معاذا الى اليمن قال «إنك تأتى قوما من أهل الكتاب، فأدعهم إلى شهادة أن لا اله الا الله، وأنى رسول الله، فإن هم اطاعوك لذلك فعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات فى كل يوم وليلة، فإن إطاعوك لذلك فاعلمهم أن الله فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم، وهذا الحديث يدل على إستعمال التدرج فى الدعوة أو التعليم، لأن ذلك يضيق على المتعلمين فيضيع الكثير القليل.. وقد أوصى الزهري تلميذه يونس بن زيد فقال: يايونس لاتكابر العلم، فإن العلم أودية، فأيتها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذ مع الأيام والليالى ولا تأخذ العلم جملة، فإن من رام اخذه جملة ذهب عنه ولكن الشئ بعد الشئ مع الأيام والليالى.



والشئ الثانى بالتدرج لمواجهة الفروق الفردية، هو مايتعلق بالكيف والنوع، على معنى أن يبدأ المعلم مع طلابه بالواضح من العلم قبل الخفى، والبسيط قبل المعقد، والخفيف قبل الثقيل، وبالجزئى قبل الكل، وبالعملى قبل النظرى، ومن المحسوس قبل المجرد، أى أخذ المسائل الجزئية قبل الكلية والجزئيات قبل الكليات أو الفروع قبل الأصول أو مقدماته قبل مقاصده الأساسية والمهم إلا يبدأ التلميذ بدقائق العلم وعويص مسائله فيغرق فى أمور لا يحتملها فيؤدى به الى الفشل، بل يبدأ بالأسهل والأيسر لأن الشئ إذا كان فى ابتدائه سهلاً حبيب إلى من يدخل فيه .. وينبغى فى التدرج مراعاة مراحل العمر ومستوى القدرات العقلية فالطفل غير اليافع والمراهق غير الكبار والناضجين .

وينبغى مراعاة الفروق الفردية فى الأفراد والبيئات والأنواع، فما يصلح لشخص لا يصلح لآخر، وما يناسب بيئة لا يناسب أخرى، وما يصلح لفترة زمنية لا يصلح لفترة زمنية أخرى والمعلم الناجح هو الذى يعطى كل إنسان فرداً أو جماعة من العلم مايناسبه فى الوقت الملائم وبالقدر الذى ينتفع به... ولنا فى رسول الله المعلم الأول قدوة فى استعمال التدرج ومراعاة الفروق الفردية والمواقف ويدل على إختلاف وصاياهم باختلاف الأشخاص، وإختلاف أجوبته باختلاف السائلين، وإختلاف المواقف باختلاف الأشخاص الذين يتعامل معهم، وإختلاف أوامره بإختلاف من يكلفهم .

وفى مجال التدرج فى الفروق الفردية يقول الإمام الغزالى، أن المتعلم القاصر ينبغى أن يلقى اليه الجلى اللائق به، ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته فى الجلى ويشوش عليه قلبه ويوهم اليه البخل عنه، إذ يظن كل أحد أنه أهل لكل علم دقيق، بل لا ينبغى أن يخاض مع العوام فى حقائق العلوم الدقيقة بل يقتصر معهم على تعليم

العبارات وتعليم الإمانة فى الصناعات ويملاً قلوبهم من الرغبة والرغبة فى الجنة والنار، كما نطق به القرآن ولا يحرك عليهم شبهة فإنه ربما تعلق الشبهة بقلبه ويعسر عليه حلها فيشقى ويهلك (الإمام الغزالى ، احياء علوم الدين جـ ١ ص ٥٨) .

#### و- استغلال المواقف العملية للتربية والتوجيه :

لقد حرص النبى ﷺ على إستغلال المواقف الواقعية، والتصرفات العملية التى تقتضى موقفا تعليميا معيناً والقاء توجيه تروى خاص، ليأخذ المتعلمون منه درساً إيجابياً لا ينسى وذلك بإرتباطه بالواقع المشاهد وصلته بمناسبة لأبسطها الناس وعاشوها وهذا يساعد على الترسخ فى الذهن وتثبيت فى القلب ولا تحتاج الى تكرار فى المواقف وهكذا ينبغى على التربية أن تستثمر كل المواقف والمناسبات والأحداث التى تمر على حياة المتعلمين وتتخذ منها درساً وعظة وخبرة وتعلماً يستفاد منه .

وأخيراً فإن الإسلام، يؤكد استخدام الوسائل التعليمية فى تربية الناس وتعليمهم من أجل تقريب المفاهيم الى إذهانهم، فيساعدهم ذلك على الإستيعاب والفهم:

وأن من أدب التعليم فى السنة النبوية، أن يتخير المعلم أحسن الأساليب وأقربها إلى عقل المتعلم وقلبه ونفسه، وأحسنها وقعا على بصره وسمعه، كل ذلك لتساعد المعلم على حسن توضيح ما يريد نقله الى التلاميذ .

ويعلمنا الرسول المعلم أنه كان يستخدم الإثارة والسؤال والحوار فى أساليب التعليم وذلك تشجيعاً للتشويق وشحذاً للذهن، وإثارة للإنتباه والرغبة فى الحوار والإستقصاء قال عليه الصلاة والسلام لأصحابه يوماً «ماتعدون الصرعة فيكم؟ قالوا: الذى لاتصرعه الرجال ، قال «ليس ذلك ولكن الذى يملك نفسه عند الغضب»، ويمثل هذا الحوار كيف كان المعلم الأول يعلم

الناس ويهديهم ويبنى شخصيتهم فما أحرى بالمعلمين اليوم اتباع هذه الأساليب والمبادئ .

### ز- التعلم مدى الحياة

وتؤكد التربية الإسلامية أهمية الاستمرار في طلب العلم مدى الحياة ، قل رب زدنى علماً، (طه - ١١٤) فطلب العلم في الإسلام والتربية الإسلامية لا يختص بصغير دون كبير ولا شباب دون هرم وكل إنسان يزداد تربيته فضلاً وعلماً مادام على قيد الحياة ولقد كانت حلقات التعليم في الإسلام مزيجاً من جميع الأعمار والطبقات والألوان والأجناس كلهم يطمع في ثواب طلب العلم والحديث الشريف يؤكد ذلك ، أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد .

## خاتمة

بعد أن عرضنا للتربية الإسلامية وفلسفتها وبعض المبادئ التربوية الهامة التي تحتل مكانة متميزة في الفكر التربوي يمكننا أن نخلص إلى القول بأن التربية الإسلامية وفلسفتها ثابتة الأسس، شاملة لجوانب الحياة بإعتدال وتوازن، تناسب كل المجتمعات وتلائم كل العصور لأنها تستند أساسا إلى كتاب الله وسنه رسوله وأنها هي الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه النظم التربوية في المجتمعات الإسلامية وهي السبيل إلى تحقيق المجتمع المسلم من خلال تربية وتنشئة أفراده على هدى الكتاب والسنة. وإن المجتمعات الإسلامية ليست في حاجة إلى التخييط في الفلسفات التربوية الغربية عنها بقدر حاجتها اليوم إلى الفلسفة التربوية الإسلامية الواضحة المحددة المعالم التي تم في ضوئها وعلى أسسها أن إحتلت الأمة الإسلامية مكانتها في الحضارة الإنسانية في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام والصحابة وكانت المدرسة الإسلامية التي أنتجت تلك الأمة مثالا ينبغي علينا اليوم أن نعي تلك الفلسفة ونعمل على تحقيقها في نظمنا التعليمية وعلى الله قصد السبيل.



## مراجع الفصل العاشر

- ١- القرآن الكريم
- ٢- ابراهيم مدكور: فى الفلسفة الإسلامية (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨).
- ٣- أحمد شلبى: التربية الإسلامية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢).
- ٤- احمد فؤاد الأهوانى: التربية فى الإسلام (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠).
- ٥- الإمام الغزالى: احياء علوم الدين ج١ (القاهرة: مكتبة ومطبعة الشهيد الحسينى، بدون تاريخ).
- ٦- حسن الشرقاوى: نحو تربية إسلامية (الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣).
- ٧- سعيد إسماعيل على: أصول التربية الإسلامية (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨).
- ٨- صالح بن احمد الصوانى: أسس التعليم ومناهجه فى ضوء القرآن والسنة (مسقط: المطبعة العالمية، جزآن ١٩٨٦).
- ٩- عبد الغنى عبود: فى التربية الإسلامية (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٧٧).
- ١٠- عبد الرحمن النحلاوى: التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة (بيروت: المكتب الإسلامى، ١٩٨٢).
- ١١- \_\_\_\_\_: أصول التربية الإسلامية وأساليبها (دمشق: دار الفكر، ١٩٧٩).
- ١٢- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية (جزءان) (بيروت: دار الشروق ط السابع، ١٩٨٣).
- ١٣- محمد على المرصفى: المبادئ التربية فى الإسلام (جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٣ هـ).



## الباب الثالث

---

# الأسس الإقتصادية للتربية





## مقدمة :

تعرضنا فى البابين السابقين للأصول والأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية، وفى هذا الباب سنتعرض بالشرح الى الاسس الاقتصادية للتربية، فمنذ مطلع هذا القرن وعلماء الاقتصاد والتربية يرون أن عملية التربية والتعليم لم تعد خدمه تقدم للمحتاجين اليها أو تسييس المواطنين بما يتفق وتوجهات النظام السياسى، ولكنها استثمار بشرى، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية و بروز الكتلة الشرقية، وزيادة التنافس والصراع (الذى إنتفى الآن طبعاً) بين المعسكرين الرأسمالى والإشتراكى، أخذت فكرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية تبرز على ساحة العمل الوطنى و السياسى وأخذت مجالها فى توجهات المجتمعات النامية، حيث أصبحت التنمية الاقتصادية عامل هام لتلك المجتمعات بعد تحررها السياسى واشتغالها عن الهيمنة الغربية الرأسمالية.

ومع أخذ المجتمعات النامية بفكرة التخطيط والتنمية، أصبح ينظر الى التعليم بوصفه استثماراً بشرياً يحقق عائد اقتصادى على كل من الفرد والمجتمع، وأختفت تماماً تلك الدعاوى التى أكدت على أن قياس العائد الاقتصادى من التعليم من الأمور الصعبة، لأنه ظهرت إتجاهات جديدة تؤكد وتدعم بالدراسات والأبحاث القيمة الاقتصادية للتعليم.

ومنذ مطلع الخمسينات سادت نظرية رأى المال البشرى "Human Capital" وعملت الدول والحكومات الوطنية فى العالم الأول والنامى على محاولة ربط خطط التعليم وتوجهاته بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا تدعمت أيضاً القيمة الاقتصادية للتربية. وأصبح مجال إقتصاديات التربية والتعليم من الأهمية بمكان، لدرجة أن العديد من الجامعات فى العالم خصصت أقسام لذلك النوع من الدراسات ذلك أن النظرة إلى التعليم على أنه

جزء من ثقافة المجتمع ومؤسساته، كانت لابد أن تتضمن النظرة اليه فى علاقته بالاقتصاد، كما ينظر اليه فى علاقته بالسياسة والتركيب الطبقي فى المجتمع.

فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغييراً فى عمليات الإنتاج وتدريباً للقوى العاملة، وتوزيعاً لها بعد تدريبها وإكسابها المهارات اللازمة لإحداث التطور والتنمية. فزيادة الثروة الوطنية بزيادة الإنتاج ليس رهنا بوفرة المواد الخام أو بوفرة رأس المال المادى فحسب، بل لابد لها من القوى العاملة المدربة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة تقوم بالعمل وتؤديه على أكمل مستوى ممكن. وأصبحت قوة الأمم والشعوب لا تقاس بما يتوفر لديها من موارد طبيعية أو ثروة مادية، وإنما لابد من إمتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدربة على العمل والإنتاج. ولما كان التعليم هو السبيل إلى إعداد هذه القوى البشرية، كان لابد أن يكون بينه وبين الاقتصاد علاقات وثيقة، وهو ما يشكل مبحث الأصول الاقتصادية للتربية.

إن التعليم بهذا الشكل يلعب دوراً ملحوظاً فى تغيير قوى الإنتاج من خلال تدريبها وإكسابها المهارات، وذلك سوف يؤدي بالضرورة الى تغيير فى علاقات الإنتاج القائمة فى المجتمع، مما يترتب عليه تغيير فى شكل الحياة الإقتصادية والاجتماعية والسياسية فى المجتمع برمته.

وفى هذا الباب سوف نتعرض للعلاقة بين التربية والاقتصاد بوصفها علاقة جدلية، وكذلك لدور التعليم فى عملية التنمية الشاملة فى المجتمع، وأخيراً سنعرض للتخطيط التربوى والتعليمى بوصفه أحد أهم مجالات الأصول والأسس الاقتصادية للتربية، مدركين أن هذه الموضوعات وحدها لا تشكل منظومة هذا المبحث، ولكنها فى ذات الوقت تعد العمود الفقرى لأهم مجالات مبحث الأصول والأسس الاقتصادية للتربية.

## الفصل الحادى عشر

# التربية والإقتصاد



## الفصل الحادى عشر التربية والإقتصاد

### مقدمة

كانت التربية منذ نشأتها ملازمة للحياة البشرية، فكانت فى صورها الأولى التعلم من الكبار كيفية التغلب على مصاعب الحياة ومواجهة الطبيعة والصراع معها، وظلت هكذا لفترات، إلا أن أصبحت فى المجتمعات الطبقية امتيازاً طبقياً حكراً على الصفوة أو القلة، حيث كان التعليم والتربية قاصراً فقط على أبناء الميسورين والنبلاء وغيرهم، ومع تطور الحياة الإنسانية وتقدمها، وتحديدأ فى القرنين السابع والثامن عشر، ومع الثورة الصناعية الفرنسية، وانتقال المجتمع الإنسانى من حالة البخار إلى الكهرباء، وزيادة الإنتاج، وافقت الرأسمالية مرغبة على تعليم أبناء الفقراء والبسطاء، حرفه أو صناعة أو تدريب على وسيلة من وسائل الإنتاج، على إعتبار أن أبنائها لا يليق بهم أن يقوموا بتلك الأعمال اليدوية.

من هنا إرتبط التعليم بالتطور الصناعى والزراعى والتجارى أى أرتبط بالتنمية والتقدم الاقتصادى، وتنوع التعليم بتنوع وسائل الإنتاج وظروفه، ومن هنا لاحظنا الإرتباط الوثيق بين التعليم والاقتصاد أو التنمية الإقتصادية ومع أقول حركة الاستعمار المباشر فى بداية الخمسينات، وظهور حركات التحرر الوطنى فى بلدان العالم الثالث، أخذ ينظر إلى التعليم بوصفه أحد أدوات التقدم الإقتصادى والصناعى، ويوصفه حقاً لأبناء الفئات الإجتماعية الفقيرة التى حرمت منه لسنوات طويلة...

وفى هذا الفصل سوف نتعرض بالتحليل والدراسة للعلاقة بين التربية والنظام الاقتصادى وللمدارس الفكرية المختلفة التى نظرت للعلاقة بين التربية والتنمية الاقتصادية مثل النظرية الوظيفية والنقدية والاقتصاد

السياسى، وذلك بهدف إبراز تقدم وتطور النظرة الى التعليم فى علاقته بالاقتصاد بتطور المجتمع ..

### أولا: التربية والتنمية الإقتصادية :

تعتمد التنمية الإقتصادية فى العالم المعاصر على تنمية مهارات الأيدى العاملة وعلى سرعة تطبيق الأساليب والطرائق الجديدة فى الصناعة والزراعة . فكل بلد دونما إستثناء ملزم بالنمو الإقتصادى . والنمو الإقتصادى فى البلدان التى يتكاثر سكانها بسرعة هو السبيل لتفادى المجاعة الشاملة .

وفى بلدان أخرى يعتمد التطور الإجتماعى والثقافى على النمو الإقتصادى . والأمن العسكرى فى جميع البلدان يقتضى تطوير القدرة الإقتصادية . وقد أصبح النمو الإقتصادى فى كثير من الحالات غاية بحد ذاته ودليلا على أن الجماعة الحاكمة تنظر الى نفسها نظرة جدية . ولكن كان النمو الإقتصادى يتطلب وجود المزيد من الماهرين وسيلا متواصلا من الآراء الجديدة المتمثلة فى أساليب الإنتاج الجديدة ، فإن نظام التعليم يحتل مكانة جديدة ومهمة فى حياة المجتمع . فلم يعد فى وسع الشباب أن يلتقطوا المهارات عن آبائهم وأماتهم وغيرهم من الكبار فى القرية . وتعتبر الآن الطرق التقليدية القديمة فى الإنتاج بالية وغير نافعة . ولا بد لإدارة المصنع أو بناء جيش أو تطوير طريقة زراعية ، من توفير تدريب أصيل وجيد ، ولا يكون مثل هذا التدريب مثمرا إلا إذا كان المقبول عليه حائزين على العلوم الأولية على الأقل . فيجب أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والحساب . ولعل ما هو أعمق من ذلك أن التحول عن الأسلوب التقليدى القديم إلى الأسلوب الجديد إنما هو تحول عن المعتاد إلى ما هو موجه نحو التغيير . وهذا التغيير الثقافى العميق يجب أن يكون مضمونا . وهو يمثل عملية مضنية ، ولكن

ينبغي لعلمها وبسرعة. وهذا هو الدور الذى يترتب على المؤسسات التربوية التعليمية أن تصطلع به وتؤديه بكفاءة وإقتدار<sup>(١)</sup>.

وتستند عملية التنمية الإقتصادية إلى عدة عناصر متشابهة، يمكن تصنيفها بإيجاز تحت نمو القوة العاملة، وتراكم رأس المال المادى، والإضافات فى مخزون المعلومات والمهارات المتوفرة للمجتمع. فنمو الولايات المتحدة والإتحاد السوفيتى - سابقا - السريع يعود جزئيا إلى تزايد سكانهما السريع. ولكن ثمة عدة بلدان، ولاسيما فى جنوبى شرقى آسيا، حيث الزيادة فى السكان لم تقابلها زيادة فى الإنتاج، ولهذا لايمكن أن يكون التضخم السكانى سببا لازما وحتميا للنمو الإقتصادى. وكذلك كان من البدهيات أن النمو الإقتصادى يعتمد بالدرجة الأولى على النسبة التى تخصص من الدخل القومى للاستثمار الفعلى. وقد قورنت النسب العالمية للاستثمار فى الإقتصاد المتقدم بالنسب المتدنية فى الإقتصاد المتخلف، فتبين بوضوح أن الزيادة فى مجمل رأس المال الذى تسمح به النسبة العالمية للاستثمار كانت السبب الرئيسى فى زيادة سريعة فى مجمل الإنتاج. غير أن الأدلة المتجمعة من بلدان كثيرة تشير إلى أن الأمر ليس كذلك بصورة حتمية. ففي النرويج مثلا حيث نسبة الاستثمار الفعلى عالية، نجد أن نسبة النمو الإقتصادى متدنية. أما فى انجلترا فإن الإستثمار ارتفع إرتفاعا كبيرا خلال الخمسينات، ومع ذلك فإن نسبة نمو الإنتاج القومى بقيت متدنية بشكل مذهل. ولذلك إستنتج العديد من علماء الإقتصاد أن الدليل على النمو ليس حجم الاستثمار وإنما هو تركيب هذا الإستثمار وطبيعته<sup>(٢)</sup>.

فالنسبة التى تتمثل بها الأفكار الجديدة أو الأساليب الجديدة للإنتاج فى رأس المال الفعلى هى التى تقرر النسبة التى يتقدم بها الإقتصاد بمجمله. وهذا هو باب واحد واضح من الأبواب التى يسهم بها التعليم فى النمو



الاقتصادي، إذ من التعليم العالي ومن مؤسسات البحث العلمي تنبثق الأفكار والأساليب الجديدة. ثم أن القوة العاملة تتألف من فئات ذات مهارات متفاوتة. ويتضح يوما بعد يوم أن المهارات التي يكتسبها الأفراد هي نتيجة التعليم والتدريب اللذين توفرهما عادة المدارس والجامعات والمعاهد، مع العلم بأن قسما كبيرا منهما يكتسب في أثناء الممارسة العملية، أصبح من الأسر عليهم الإفادة من أساليب الإنتاج الجديدة، وزاد إحتمال مبادرتهم إلى تغيير أساليب الإنتاج وأساليب التنظيم. وهذا هو الباب الرئيسي الثاني لإسهام التعليم في النمو الإقتصادي.

وثمة باب ثالث لدور التعليم، وإن كان أقل ظهورا من البابين السابقين مع إنه على الأرجح أهم منهما. وهذا الباب هو العلاقات والمواقف الخفية التي تربط بين إدارة العمال والمستهلكين. فالبلدان التي تتمتع بدرجة عالية في التعليم مستعدة لتقبل التغيير ولدعم التغيير خلافا لما هو الحال في المجتمعات الأخرى المتميزة بالمحافظة التقليدية العميقة الجذور. فالنمو الإقتصادي هو في الحقيقة تعبير موجز عن التغيير السريع. ومن أجل تدعيم النمو لابد من تحطيم التقاليد الراهنة. وهذا الإتجاه الإجتماعي الدقيق هو الذي يتأثر أكثر من سواه بما يجري في المدارس.

### ثانيا: النظريات الوظيفية :

هناك العديد من النظريات الفلسفية والإجتماعية التي فسرت وحللت العلاقة الجدلية بين التعليم والنمو الاقتصادي أو التنمية الاقتصادية. وهذه النظريات تستند إلى أيديولوجيات سياسية تدافع عنها وتدعم سلطاتها المعرفية. ولقد تطورت هذه النظريات بتطور الحياة الاقتصادية وتطور المجتمع الإنساني عامة، وأخذت كل نظرية منها تكسب الأنصار والأعوان حسب تحقيقها لمصالح الناس والمجتمع. ولقد شهد النصف قرن الأخير تبدل

وتحول هذه النظريات بداية من ظهور الدولة الإشتراكية عام ١٩١٧ فى روسيا، ونهاية الحرب العالمية الثانية، و ظهور حركة التحرر الوطنى فى بلدان العالم الثالث. وأيضا شهدت الساحة العالمية بعد الستينات وثورة الطلاب وإخفاق مشاريع التنمية فى العالم الثالث، وعدم قدرة التربية والنظام التعليمى على تحقيق العدل والمساواة، وإزالة الفقر، تدعيما لإتجاهات جديدة فى تفسير تلك العلاقة الشائكة وطرح بدائل جديدة تنطوى على مفاهيم معرفية وسياسية وأيديولوجية تحاول أن تساعد بلدان العالم الثالث، على تجاوز تخلفها وانطلاقها نحو تحقيق تنمية إقتصادية مستقلة ومعتمدة على الذات.

ونعنى «بالنظريات الوظيفية Function Theories»، وهى تشمل وتعبر عن النظرية «البنائية الوظيفية Structional Functionalist»، ونظرية «رأس المال البشرى Human capital»، ونظرية التطور Evolutionary theory، وتحليل النظم System Analysis، وهذه النظريات - رغم وجود إختلافات كثيرة فيما بينها - إلا أنها تكون إتجاها عاما واحدا paradigm، بالمعنى المتعارف عليه فى العلوم الإجتماعية النقدية والراديكالية الجديدة.

ولقد سيطرت النظريات الوظيفية على علم إجتماع التربية، سيطرة كاملة منذ مطلع الخمسينات وحتى أزمة الستينات، ومازال هذا الإتجاه - الوظيفى - (رغم أزمتيه) يمثل العلم السائد فى مجال التربية، وتتفق مجموعة النظريات التى يشملها الإتجاه الوظيفى على مجموعة من الإفتراضات النظرية تحدد طبيعة المجتمع، والتربية والعلم الإجتماعى والعلاقات الداخلية والخارجية بينهما<sup>(٣)</sup>.

فبالنسبة للمجتمع يقوم الإتجاه الوظيفى على مجموعة من الإفتراضات مؤداها:

أ- أن المجتمع الإنساني يقوم على فكرة الإجماع Consensus .

ب- وأن الثبات أو الإتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنساني .

ج- وأى مجتمع إنسانى إنما يتكون من أجزاء أو نظم System أو مؤسسات ويقوم كل جزء على الآخر فى علاقة وظيفية متبادلة، بحيث يتحقق فى النهاية إتزان كلى فى المجتمع كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية<sup>(٤)</sup> .

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الإتجاه الوظيفى يقوم على إفتراض هام مؤداه أن التربية - النظام التعليمى برمته - هى مؤسسة إجتماعية ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف هامة فى بناء وإستمرار المجتمعات الحديثة، ونورد هنا أهم القضايا التى يتفق عليها أصحاب الإتجاه الوظيفى نحو التربية فى علاقتها بالمجتمع<sup>(٥)</sup> .

١- أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وإنتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الإجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع. كما تساعد المدرسة - بذلك - أيضا المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقا لقدراته وإمكاناته التى إتضحت خلال دراسته بالمدرسة فى المكان المناسب - أى المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل. فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع.

٢- والتربية بذلك - أى بما تقوم به من تصنيف وإنتقاء الأفراد وفقا لقدراتهم - تساعد على خلق مجتمع يقوم على «الجدارة والاستحقاق» Meritocratic Society، كما تساعد على خلق مجتمع طبقى مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من

مواهب وقدرات. ومن ثم يتاح لهم فرصا واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الإجتماعى - فى كل إتجاه - داخل طبقات المجتمع<sup>(٦)</sup>.

٣- التربية - المدرسية - أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل. فالتربية هى الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع. إن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة إجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث وإستمرار التقدم الإقتصادى فى المجتمع الإنسانى.

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، كلما تحسن مستوى أدائه فى العمل. وزاد مستواه المادى والوظيفى. ويترتب على ذلك أيضا أن التفاوت الإجتماعى والإقتصادى بين الأفراد - بل وبين المجتمعات- يرجع أساسا إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع. كما أن المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية. فالتربية أداة لتحديث المجتمع، فى المجتمعات المتخلفة والمجتمعات المتقدمة على السواء.

#### ١- نظرية رأس المال البشرى Human Capital :

تتعد هذه النظرية، من أشهر النظريات الوظيفية والتى ذاع صيتها طويلا خلال حقبة الخمسينات والستينات وربما للآن، وذلك لأن محور

التنمية كان هاجسا وطنيا لبلدان العالم الثالث عقب تحررها واستقلالها السياسى .

من الملاحظ أن رجال الإقتصاد بدءوا يدركون فى الخمسينات أهمية التعليم فى عملية التنمية الإقتصادية أو مايسمى «الاستثمار فى رأس المال البشرى، والبناء المنطقى لنظرية رجال الإقتصاد عن عملية التنمية يعترف بالدور الرئيسى للتعليم لكن الإنفاق العادى فى العملية الإنتاجية وهى الأرض والعمل والرأسمال قد أستبعد تقريبا - حتى وقت قريب - أى بحث جدى فى مشكلة التوسع فى الموارد البشرية . وقد كان ينظر إلى العمال على أنهم جماعة من البشر لافرق بينهم إلا من حيث صفاتهم النوعية، وكان ينظر إلى تكوين رأس المال البشرى على أنه مشكلة، نظرا لضخامة حجم رأس المال العادى مثل الأدوات والآلات والتسهيلات والبضائع<sup>(٧)</sup> .

ولقد أدى تأكيد أهمية الإستثمار البشرى فى عمليات التنمية ظهور جملة من العوامل والملاحظات والدراسات حول النتائج الواقعية لجهود التنمية فى بعض البلاد، مما كشف عن سذاجة الرأى القائل بالقدرة التلقائية الأوتوماتيكية للاستثمارات الرأسمالية والمعدات الإنتاجية على إحداث التنمية الإقتصادية وزيادة الدخل القومى . لقد ظهر أن عائد التنمية نتيجة الإستثمارات الضخمة فى رأس المال العادى لايتمشى مع المعدلات المنتظرة فى الإنتاج . كذلك تبين من التقدم الإقتصادى الهائل الذى أحرزته بعض الدول التى حطمت الحرب العالمية الثانية معداتها الرأسمالية فيه رأس المال البشرى .

ومن بين العوامل التى يعزى إليها التقدم الإقتصادى فى اليابان والدانمارك منذ القرن التاسع عشر - رغم عدم توفر الثروات الطبيعية فيها - آثار النظام التعليمى، حيث قام نظام للتعليم الإجبارى فى كل منهما . منذ

ذلك التاريخ . هذا فضلا عن مدارس تعليم الكبار فى الدانمارك، مما أدى إلى ظهور قوى عاملة مستتيرة ورغبة فى التقدم<sup>(٨)</sup> .

من كل هذا يتضح سر الإهتمام الجديد برأس المال البشرى وما يرتبط بالاستثمار فيه من خدمات، ولم تعد مسألة العناية بتكوين رأس المال المادى ومعدات الإنتاج هى العنصر الوحيد فى عمليات التنمية، وإنما أصبح هناك مجال جديد هام هو خلق الرغبة فى التقدم فى العنصر الإنسانى وتكوين الطاقة البشرية اللازمة فى المجتمع لخلق الثروة نفسها .

إن التنمية الإجتماعية والخدمات العامة فضلا عن كونها فى ذاتها حقا من حقوق الإنسان، فإنها أداة لخلق هذه الرغبة فى التقدم وفى التنمية الإقتصادية . أنها هى القوة المحركة والدافعة والضامنة والمنظمة لعمليات التنمية الإقتصادية نفسها .

ومن الواضح أن للتعليم آثاره المباشرة وغير المباشرة على التنمية الإقتصادية بسبب تأثيره على بناء المجتمع - وبخاصة لأنه يساعد على المرونة الإجتماعية والوطنية - كذلك يؤثر على جو العمل ويسهم فى إنتاجية العمال<sup>(٩)</sup> .

مع بداية الستينات بدأت فكرة «القيمة الإقتصادية للتعليم» تجد رواجاً بين العلماء والمنظمات الدولية المختلفة . وبدأت فكرة «رأس المال البشرى» والاستثمار فى التعليم، تجذب الإهتمام على أنها العامل الحاسم أو أهم عامل فى تحقيق التنمية الإقتصادية، وخاصة فى الدول النامية، وبخلاف النظرة التى كانت سائدة بعد الحرب العالمية الثانية، سادت فكرة أن التنمية الإقتصادية بصفة أساسية محصلة للاستثمار فى القوى البشرية، ومستوياتها التعليمى، ومستوى تدريبها المهنى . وبدأ بعض المهتمين بالدول النامية يرون ان مفتاح حل مشكلاتها هو التعليم . أنه قادر ليس فقط على محو

الأمية، وتحويل الاميين الى أفراد يسهمون فى الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر. ولكن على أنه ايضا أداة لتطوير المجتمع ذاته وتحويله من التخلف الى التقدم<sup>(١٠)</sup>.

من خلال ماسبق، نستطيع أن نضع النظرية الوظيفية على محك النقد، وذلك لأن الفرضية الرئيسية السائدة فى جميع الكتابات المتعلقة بموضوع علاقة التعليم بالتنمية، هى أن التعليم هو عامل حاسم فى عملية التنمية (أو إنه من مستلزماتها) لأنه يشجع النمو الاقتصادى ويساعد فى التنسيق الاجتماعى للاعضاء الجدد فى المجتمع فى نظام القيم الثقافية والسياسية السائدة. ورغم أن المؤسسات التعليمية هى ظاهرة عالمية تقريبا، إلا أن طريقة تأديتها لمهامها تختلف كثيرا، وخاصة لوقارنا بين البرامج التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والرأسمالية المتخلفة، والاشتراكية ومهما يكن البلد الذى ينظر اليه من المؤكد أن التعليم يحظى بأهمية كبيرة فى المجتمع. وينعكس ذلك فى التخصيصات المالية الكبيرة والأرقام الكبيرة التى تصل إليها هذه التخصيصات، والتأثير الكبير الذى يمكن أن تفرضه المؤسسة التعليمية على سياسة الحكومة.

لقد تأثرت سوسيولوجية التعليم فى الغرب كثيرا بوجهة نظر النظرية الوظيفية، التى تنظر إلى التعليم - كما سبق أن اوضحنا - باعتباره تعليم المهارات الأساسية، كالمقدرة على القراءة والحساب، والمعرفة التكنولوجية الأكثر تخصصا التى تتطلبها الطرق الحديثة فى الإنتاج والإدارة. إضافة إلى ذلك. فإن نظام المكافآت الذى يبنى السيرة التعليمية يقال بأنه يشجع على التمسك بالضبط الذاتى، والعمل الجاد والنجاح، تلك المواقف التى لا تؤدى فقط إلى النجاح فى التعليم وإنما أيضا إلى الإنتاجية الصناعية والتجديد. لقد قدم العديد من هذه الحجج والبراهين أصحاب النظرية الوظيفية الذين

يهتمون بصورة خاصة بنظرية التحديث . وبغض النظر عن القول بوجود علاقة واضحة بين إزدهار التعليم والتحديث الصناعى، فإن هؤلاء المنظرين يعتقدون أيضا أن الإتجاه المحدود للتعليم يرتبط بالمتطلبات المهنية للصناعة . على سبيل المثال، فإن الفصول الدراسية تعكس الحاجات الإقتصادية، وإرتفاع المستوى المطلوب من المؤهلات يعكس زيادة فى المهارات المطلوبة لإنجاز العمل . وبإختصار، فإن زيادة التعقيد فى التعليم وزيادة النمو الإقتصادى يتقدمان يدا بيد<sup>(١١)</sup> .

وتبدو هذه الآراء للوهلة الأولى واضحة بذاتها، على كل حال لابد من مناقشتها:

١- حيث إننا لايمكن أن نفترض أن المرء كلما أصبح أكثر تأهيلا يصبح أكثر إنتاجية وكفاءة فى العمل . إن المؤهلات العالية تطلب اليوم فقط ليكون الشخص مرغوبا فيه فى الأعمال . وهى عادة ليست ذات أهمية بالنسبة للكفاءة فى العمل التى تستمد بصورة أكبر من ممارسة العمل وليس من التدريب النظرى . وأن العلاقة المتبادلة الموجودة فعلا بين المستوى التعليمى والأجور العالية لاتعكس بالضرورة كفاءة التدريب التقنى الزائدة، وعلى كل حال، فإن الشخص الذى يحمل مؤهلات عالية يستطيع الحصول على عمل ذى أجر أعلى فى مستهل حياته<sup>(١٢)</sup> .

٢- أن المؤهلات التعليمية غالبا ماتقيد الدخول الى المهن المتخصصة لتضمن حصول هذه المؤهلات على أجور عالية ووضع إجتماعى عال . وينطبق هذا بصورة خاصة على المهن التى تتطلب سنوات عديدة من التدريب المكلف ماليا، على مهارات لايجتاها العمل<sup>(١٣)</sup> .

٣- إن النظام التعليمى لايشجع كل من يدخله على تحقيق إنجاز عال: فالعديد من تلاميذ الطبقة العاملة تثبط عزيمتهم بصورة فعالة، حيث



يقال لهم أنهم ينبغي ألا يتطلعوا إلى الأعلى، فتطلعاتهم «عالية بشكل غير واقعي» (١٤).

٤- أن النظرية الوظيفية تفترض وجود سلسلة من الأعمال في المجتمع تتطلب مهارات محددة ينبغي أن ينفق عليها التعليم. وهذا يوحي بأن مهارات هذه الأعمال يمكن أن تقاس بصورة واضحة طبقاً لبعض المعايير التقنية الموضوعية، كأن تتصف بعض الأعمال بمهارات أكبر وبذلك تكون أكثر أهمية من الأعمال الأخرى. أن هذا يشوه الطريق التي تتطلبها العمل وكيفية تحديد ما هو «ماهر، أو غير ماهر. فذلك لا يتم بتطبيق معايير تقنية محايدة وإنما بأنماط التفاوض الإجتماعى والصراعات بين فئات السكان فى سوق العمل. وهذا التفاوض ليس صراعاً بين أطراف متساوية، وإنما يعكس التباين فى القوة بين المجموعات ذات الأوضاع الإجتماعية المختلفة. فأولئك الذين يتمتعون بالثروة والوضع الإجتماعى الرفيع بالنظر إلى مركزهم الطبقي العالى من المحتمل أن يكونوا قادرين على وضع معايير المهارة، والتدريب والسلوك الإجتماعى والمكافآت المحددة لها، وينطبق ذلك بصورة خاصة على الموظفين الإداريين المختصين الذين ينحدرون من الطبقات الإجتماعية العليا» (١٥).

أن الأسبقية المتزايدة التى تعطى للدورات (المهنية) فى بعض البلدان الصناعية المتقدمة كبريطانيا وفرنسا مثلاً قد تعتبر محاولة لتوجيه العلاقة بين متطلبات الصناعة والتدريب التعليمى بطريقة خاضعة لسيطرة شديدة، فكأن أحد أصحاب النظرية الوظيفية هو الذى يدير وزارات التربية والتعليم المعنية؟! ولو نظرنا عن كثب الى هذه الأنظمة لرأينا إنها لا تتضمن إعادة شاملة للمؤسسة التعليمية أو تحد للطريقة التى يتصرف بها النظام إزاء الفئات

الإجتماعية المختلفة، بل أنها بدلا من ذلك تبدو وكأنها وسيلة للحد من البطالة بين الشباب وخاصة بين الطبقة العاملة. إضافة إلى ذلك، لو نظرنا إلى المحاولات التي قامت بها الحكومات لمعرفة ما تتطلبه الصناعة فإن المفهوم القائل أن التعليم موجه حسب متطلبات الصناعة يصبح مفهوما مشكوك فيه. تبين العديد من الدراسات أن الصناعيين غير متأكدين من متطلبات صناعاتهم من المهارة الخاصة ويبدو أنهم غير متأكدون فقط من أن ما يحتاجون إليه ليس القوى العاملة المدربة وإنما السبيل إلى المواد الأولية الرخيصة.

إضافة إلى ذلك، فإن التوكيد الجديد على التدريب المهني يوحى بنقص في المهارات الهندسية والتقنية والعلمية. بينما يوجد العديد ممن يحملون مؤهلات مناسبة عاطلين عن العمل. ففي بريطانيا مثلا، بلغت نسبة المهندسين المدنيين العاطلين عن العمل ١٥٪ عام ١٩٨١ رغم أن نظام المجارى الفكتورى فيها قد بدأ بالإنهييار. وفي مصر بلغت نسبة البطالة ٢٥٪ من إجمالى المتخرجين من مؤسسات التعليم العالى والجامعى بما يقدر بحوالى ثلاثة ملايين عاطل وفي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة البطالة حوالى ١٠٪ من إجمالى الراغبين فى العمل والساعين إليه.

ولذلك فإن النظريات القائلة بنمو الاقتصاد عن طريق زيادة هذه المهارات بواسطة التعليم أو النتيجة القائلة أن المهارات العاطلة لا يحتاج إليها النظام الاقتصادى هى مفاهيم تبسيطية ومغلوطه. وعلى كل حال، فإن تطوير المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب له أهمية فى تشجيع التنمية الإجتماعية والإقتصادية، وخاصة فى المجتمعات الزراعية..

### ثالثا: النظريات النقدية

عرضنا فيما سبق لأهم النظريات الوظيفية، وهى نظرية رأس المال

البشرى ويجدر بنا الآن أن نتعرض أيضا لأهم نظريات الاتجاه النقدي أو الراديكالى الذى تدعم خلال السبعينات وهذه النظريات هى : «الاقتصاد السياسى The political Economy، ورأس المال الثقافى The Cultural capital، والنظرية النقدية فى التربية The in Education». ونحن سوف نقتصر الحديث هنا على نظرية الاقتصاد السياسى.

كانت حركة النقد شديدة فى مجال التربية خلال عقد الستينات، حيث وجه النقد إلى نمط الحياة الغربية ونمط التنمية الغربية وإلى النظريات الوظيفية فى جملتها. وبدأت العديد من النظريات تتوالى فى ظهورها. ونموها منذ منتصف الستينات كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل الشرعية العلمية عن الاتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينات حتى إتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية والإكاديمية المعبرة عن النظريات والاتجاهات الجديدة داخل الجامعات الأوروبية والأمريكية على السواء.

وتتفق معظم النظريات الجديدة فى هذا العلم حول ضرورة تحرير الإنسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة التربية هى كشف العلاقات والعمليات الإجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الإنسان، وتفقده آدميته فى المدرسة والمجتمع. وهذا الإنفاق ليعنى غياب اختلافات وتباينات عديدة فى نطاق الإطار العام لتلك النظريات، لكن الإنفاق السابق هو عمودها الفقرى ومحورها الجوهرى التى نظمت أفكارها حوله ودافعت بشكل وطنى حول حقوق الغالبية وأنسنة الحياة البشرية.

#### ١- نظرية الاقتصاد السياسى :

أسهم فى تكوين هذه النظرية كتابات العديد من العلماء الذين إتخذوا من نقد الإقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية، وطريقة معالجة لعلاقة التربية

بالمجتمع. ومن أهم هؤلاء العلماء «صمويل بولز S. Bowles، و«هربرت جنتز H. Gintis، وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع فى كتابهما الجرىء والشجاع "Schooling in capitalist America, 1976" وفى هذا الكتاب يقول «بولز وجنتز، أن التربية تعكس دائما الوضع الإجتماعى والطبقى فى أى مجتمع، بل وتساعد على إستمرار هذا الوضع والمحافظة عليه. والمدرسة فى المجتمع الطبقي ماهى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع. وقد صممت المدارس فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والإقتصادية للطبقة الرأسمالية، وذلك عن طريق ماتقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائدة فى تلك المجتمعات»<sup>(١٦)</sup>.

كما قال كل من بولز وجنتز أنه طبقا لآراء المصلحين الليبرالين أمثال «جون ديوى، وطبقاً لرأى المدرسة الديمقراطية، فإن النظام التعليمى يجب أن ينجز الوظائف الآتية»<sup>(١٧)</sup>..

١- يجب أن تساعد المدارس على خلق نوع من التكامل بين الشباب والأدوار الشبابية السياسية والمهنية المتعددة.

٢- يجب أن تساعد المدارس أيضا فى تنمية المساواة الإجتماعية وذلك بتحقيق المساواة الإقتصادية فى فرص العمل والدخول المعيشية.

٣- يجب أن تعنى المدارس بتطور الجانب الجمالى والإدراكى والإخلاقى تطورا كاملا للفرد. وهذه مايمكن تسميتها بالوظائف التكاملية للتعليم. ولكن المشكلة الرئيسية هى طبقا لواقع المجتمع الأمريكى، هل يمكن للمدارس حقا أن تنمى المساواة الإجتماعية أو النمو الإنسانى؟!.

لقد ذهب كل من «بولز وجنتز، إلى حقيقة مفادها: أن سياسات التعليم يمكن فهمها فهما جيدا من حيث الحاجة إلى السيطرة الإجتماعية فى نظام

اقتصادي غير متساوى (لايساوى بين البشر) ومتغير بسرعة رهيبة. لقد أصبحت العملية التعليمية الآن شيئا ما يفعل للفقراء وإلى الفقراء. إن النظام التعليمى أساسا هو طريقة تنظيم وإعداد الأطفال بغرض خلق جيل من الشباب الخاضع. وبالطبع فإن معايير النظام المدرسى ووضعيه المدرس ومفاهيم الطفولة كلها تغيرت وتبدلت، ولكن ظل الهدف المذكور ثابتا راسخا.

ولقد اعتقد كل من «بولز وجنتز» بأن هناك صلة بين العلاقات الإجتماعية للإنتاج والعلاقات الإجتماعية للتعليم. وذلك على اعتبار أن المدرسية - التعليم - هى الميكانيزم الأساسى للوظيفة التكاملية والتي تضع أفرادا بأعينهم فى الأماكن الإقتصادية. وذلك لأنها تخلق قوة عمل طبقية للعمل الرأسمالى. إن الهدف الرئيسى من التعليم هو إنتاج قوة عمل مناسبة فى نظام إنتاجى تحكمه الهرمية والطبقية لذا فإن المدارس تظل على عداء مع الإحتياجات الفردية للنمو الشخصى حيث لا تعتبر وسائل تؤدى إلى مساواة الوضع الإقتصادى من خلال هذه العلاقة يعيد النظام التعليمى إنتاج عدم المساواة الإقتصادية ويشنت بل ويقصى النمو الشخصى<sup>(١٧)</sup>.

إن التعليم إذن هو أحد جوانب إعادة إنتاج التقسيم الرأسمالى للعمل، ولكن يجب أن نتذكر دوما أن بذور القمع وعدم المساواة لا توجد فقط فى النظام التعليمى، بل فى بنية وأداء النظام الاقتصادى الرأسمالى. إن المجتمع الرأسمالى تحدده ضرورة الربح والسيادة، ولكن هذا النظام الاقتصادى الإستبدادى أدى رسميا على النقيض من النظام السياسى الديمقراطى الرسمى<sup>(١٨)</sup>. وحيث أن معظم العمال لا يملكون وسائل الإنتاج فإنهم مضطرون لأن يبيعوا قوت عملهم فى عملية الإنتاج (سوق الإنتاج) فإن العامل لا ينتج منتجات مادية فقط، ولكنه ينتج نفسه أيضا. إن الإقتصاد يصنع بشرا كما يصنع سلعاً. وأحدى المؤسسات التى تساعد فى استمرار بنيه

التميز هذه هي الأسرة. فمثل النظام التعليمي تلعب الأسرة دورا مهما في إعداد الصغار للقيام بالأدوار الاجتماعية الاقتصادية، إن الأسر تعيد إنتاج معايير الوعي المطلوبة للتكامل بين الجيل الجديد والنظام الاقتصادي.

وبالمثل فإن النظام التعليمي يلعب دورا مهما في إعداد الأفراد لعالم علاقات العمل المغترب والطبقي، إن إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج تعتمد على إعادة إنتاج الوعي<sup>(١٩)</sup>. ولكن كيف تفعل المدرسة ذلك؟

أولا: إن المدرسة تنتج العديد من المهارات الإدراكية والفنية اللازمة للأداء المهني المناسب. ثانيا: إن المدرسة تنتج وتصنف السمات الشخصية المناسبة لترتيب الوظائف في التسلسل الهرمي، وهي تكافئ قدرات بعينها وتعاقب أخرى. ثالثا: إن المدارس تنتج سمات الشخصية وأشكال الوعي التي تسهل التكامل الخالي من المتاعب مع الأشكال الهرمية الموجودة. علاوة على ذلك فينبغي على العمال أن يكونوا محل ثقة ومجتهدين. كما توجد أيضا معايير لتقديم الذات مثل أسلوب وطريقة الحديث وطريقة إرتداء الملابس والتي تعتمد على سمة طبقية إجتماعية.

والنظام التعليمي من خلال نمط الوضع الإجتماعي الذي يتبناه، يعزز الوعي الطبقي الذي يركز عليه حكام الطبقات التابعة. وسرعان ما توفر المدارس عملا للمؤسسات السائدة وتعزز التجزئى العنصرى، العرقى، الجنسى، والطبقي لقوة العمل. ولقد قيل أن الجوانب الرئيسية للمؤسسات التعليمية تضاعف من علاقات السيادة والتبعية في المجال الإقتصادي. حيث توجد علاقة بين العلاقات الاجتماعية للعملية التعليمية وتلك الخاصة بالعمل. ويفسر هذا قدرة النظام التعليمي على إنتاج قوة عمل مسئولة ومجزأة. ويقال أن أصحاب العمل قد سعوا لإستغلال المدارس في إنتاج أنماط

من الوعي العمالى المريح من خلال إرتباط بين العلاقات الإجتماعية للتعليم وعلاقات الحياة الإقتصادية<sup>(٢٠)</sup>. فسمات الشخصية المتصلة بالأداء على مستويات هرمية مختلفة يتم تبنيها ومكافأتها من قبل نظام التعليم. ويعنى هذا أن مستويات تعليمية مختلفة تقدم عمالا ذوى مستويات مختلفة داخل الهيكل الوظيفى وبهذه الطريقة تضاعف العلاقات الإجتماعية للتعليم التقسيم الهرمى للعمل.

كما لاحظ «بولز وجنتز»، أن النظام التعليمى يعمل لتبرير اللامساواة الإقتصادية وإنتاج قوة عمل يملئ عليها قدراتها ووعيتها بمعيار أساسى تحدده متطلبات التوظيف المريح فى الاقتصاد الرأسمالى<sup>(٢١)</sup>. وهذا الإغتراب واللامساواة لها جذورها المتأصلة ليس فى الطبيعة البشرية وليس فى التكنولوجيا ولا فى النظام التعليمى نفسه، ولكن فى بنية الاقتصاد الرأسمالى وفى بنية العلاقات الإجتماعية التطبيقية السائدة فى المجتمع الرأسمالى.

إن الوظيفة الإقتصادية الأولية للعملية التعليمية تكمن فى تسهيل جعل قوة العمل فى طبقات إجتماعية. إن النظام التعليمى يرفع ويقتن اللامساواة الإقتصادية وذلك بإعادة إنتاجية اللامساواة بتدبير الإمتياز وإرجاعه للفقر للفشل الشخصى. ولكن لابد لنا من الإنتباه دائما بأن نظام التعليم ليس هو مصدر المشكلة، ولكن الاقتصاد الرأسمالى المشترك بتحيزه نحو الهرمية والضياح والإغتراب فى الإنتاج، وحاجته الملحة لنظام مدرسى يتناغم مع إعادة إنتاج وتقنين تقسيم العمل المشترك يعد المصدر الرئيسى للمشكلة<sup>(٢٢)</sup>.

إن التعليم فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء، يلعب دوراً رئيسياً فى إضفاء الشرعية على البناء الطبقي وعلى رعايته لأشكال من الوعي تتناغم مع مايعيد إنتاجه، ولكن «بولز وجنتز» إدعيا أنهما قادران

على إظهار ماهو أكثر من الترابط بين العلاقات الإجتماعية للإنتاج والعلاقات الإجتماعية للتعليم . ويؤكدان بقولهما «لقد أوضحنا أن التغييرات فى بيئة التعليم مرتبطة تاريخيا بالتغيرات فى التنظيم الإجتماعى للإنتاج، وأن حقيقة التغيرات فى بنية الإنتاج تسبق التغيرات الموازنة فى العملية التعليمية تؤسس بداهة الأهمية السببية للبناء الإقتصادى كمحدد رئيسى للبناء التعليمى» (٢٣) .

وعلى الرغم من الجهد الرائع الذى بذله كل من «بولز وجنتز» فى إيضاح العلاقة بين التربية والمجتمع، وكذلك إيضاح دور التربية فى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية القائمة، وتدعيم اللامساواة القائمة، إلا إن هناك إنتقادات عديدة وجهت اليهما من داخل التيار النقدى ومن خارجه . ولكن تظل لأعمالهما أهمية كبرى يجب على التربويين فى بلدان العالم الثالث الإهتمام بها، فإذا كان بولز وجنتز قد أوضح التفاوت واللامساواة الإقتصادية والإجتماعية فى بلدان العالم الرأسمالى المتقدم (الولايات المتحدة الأمريكية تحديدا) ، فليس أجدربنا فى عالمنا العربى أن نهتم بتلك الدراسات وأن نستفيد بذلك النهج فى كشف التناقضات القائمة فى المجتمع، وكشف الدور الحقيقى الذى تلعبه التربية فى واقعنا العربى . أعتقد أننا فى أشد الحاجة إلى مثل تلك الدراسات والأبحاث التى سوف تحاول أن تتجاوز المعرفة المقدمة لنا لآن .





## مراجع الفصل الحادى عشر

١- جون فيزى، التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة: محمود الأكل، (بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٠)، ص ٢٤ .

٢- المرجع السابق، ص ٣٧ .

٣- حسن البيللاوى، «تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم إجتماع التربية»، فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، (القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦)، ص ١٩-٢٠ .

٤- Paulston, R., **Conflicting theories of social and Educational change**, (Pittsburgh, uni., of pittsburgh, (1976),p. 25.

٥- حسن البيللاوى، تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١ .

٦- شبل بدران، صناعة العقل (كتاب الأهالى رقم ٤٤، القاهرة ١٩٩٣)، ص ص ١٤٦-١٤٨ .

٧- ليف من الباحثين، أمم قلقة - دراسات لمشاكل القوى والتنمية فى العالم، ترجمة: سعاد محمد كامل، سلسلة اخترنا لك، القاهرة، (الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت)، ص ١٥٣ .

٨- حامد عمار، فى إقتصاديات التعليم، (القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٨) ص ١٨ .

٩- شبل بدران، سياسة التعليم فى الوطن العربى، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ٥٠ - ٥٢ .

١٠- محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٩)، ص ٧٥ - ٨١.

A. Webster, *Introduction to the Sociology of Development*.- ١١  
(London Macmillan publishers, LTD., 1984),  
PP. 150 -159.

I. Bilton et al, *Introductory sociology*, (London, Macmillan- ١٢  
1981), pp. 384 - 390.

A. Berg, *Education for Jobs: The Great training* (London, -  
penguin Books, 1970), pp. 101 - 121.

T. Johnson, *Professions and power*, (London, Mamillan,- ١٣  
1972), pp. 80 -99.

P. Willis, *Learning to Labour*, (Westmad: Saxon House,- ١٤  
1977), pp. 46 - 62.

R. Collins, "Some compartive principles of Educational- ١٥  
Stratification", *Harvard Education Review*, 47  
, pp. 1-7.

١٦- حسن البيلالوى، تحرير الإنسان فى الفكر التربوى، مرجع سابق، ص ٣٠.

Madan Sarup, *Marxism and Education*, (London, Rautledge &- ١٧  
Kegan Paul, 1978), pp. 165 -166.

١٨- شبل بدران، التربية والنظام السياسى، (الاسكندرية، دارالمعرفة الجامعية  
١٩٩٣)، ص ٧٢ - ٨٠.

- ١٩- شبل بدران، التربية والنظام السياسى، مرجع سابق، ص ص ٧٢ - ٧٥.
- ٢٠- Madan sarup, op.cit., p. 168
- ٢١- S. Bowles H. Ginits, *Schooling in Capitalist America*, (London, Roultedge & Kegan Paul, 1976), p. 151.
- ٢٢- شبل بدران، كما يكون المجتمع تكون التربية، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)،
- ٢٣- S. Bowles H. Ginits, op.cit., p. 222 .



## الفصل الثانى عشر

---

# التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية



## الفصل الثانى عشر

### التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية

مقدمة :

سوف نعرض فى هذا الفصل لأهمية التعليم فى إحداث التنمية الاقتصادية، حيث توجد بعض الدراسات التى أجريت عالميا فى اقتصاديات التعليم والتى تبرز وتوضح مداخل الإحتياجات التعليمية المطلوبة لخطط التنمية الشاملة . وفى هذا الفصل سنعرض لإتجاهيين فى تحديد الإحتياجات من القوى العاملة المؤهلة تأهيلاً مهنيا لأداء دورها فى عمليات الإنتاج، أحدهما مدخل «العرض والطلب» والآخر هو «المدخل الثقافى» كما سوف نبرز الإرتباط الوثيق بين تخطيط القوى العاملة والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، وكيفية تحويل الحاجات من القوى العاملة الى حاجات تعليمية سواء أكان ذلك فى الدراسات الخاصة بالتنبؤ أو الدراسات الخاصة بتحديد الأهداف الاجتماعية أو بالدراسات المقارنة .

أولاً: دور التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية :

مازال ميدان «إقتصاديات التعليم» من الميادين البكر نسبياً . فقد ظل رجال الاقتصاد زمناً طويلاً لا يفضلون التعليم كعامل أساسى فى التنمية الاقتصادية، ولعل ذلك كان راجعاً الى صعوبة «قياس» العائد الاقتصادى من العملية التعليمية، بنفس الدقة التى يقاس بها العائد من عملية صناعية أو تجارية، ورفض كثير من رجال التربية فكرة الربط بين تكوين البشر وبين إنتاج السلع المادية، ومع نهاية الربع الأول من القرن العشرين إحتل هذا الموضوع مكاناً له شأنه فى الدراسات التربوية الاقتصادية . ثم ازدادت العناية به بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة الاهتمام بالتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية .



فالتنمية الاقتصادية تعنى «زيادة ملحوظة فى الدخل القومى وفى نصيب الفرد منه بحيث تتوزع على الأنشطة وفئات الدخل المختلفة، وتستمر لفترة طويلة تمتد الى جيل أو جيلين وتتخذ خلالها صورة تراكمية». <sup>(١)</sup> كما يعرفها «جير الدماير وروبرت بولدوين، بأنها: «السياسات والإجراءات المقصودة والمخططة التى تهدف الى تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى. والتى تقوم بإحداث تغييرات فى هيكل الاقتصاد القومى، بهدف تحقيق زيادة سريعة ودائمة فى متوسط دخل الفرد الحقيقى ويستفيد منها غالبية أفراد المجتمع»، <sup>(٢)</sup>. ومعنى ذلك أن التنمية الاقتصادية تستلزم تغييراً وتطويراً فى هيكل وبنيان الاقتصاد القومى. وتتطلب تغييراً فى عمليات الانتاج، والإهتمام بموضوع العمالة، وتوزيع القوى البشرية بعد تدريبها وإكسابها مهارات تعينها على إحداث التطور، وزيادة الإنتاج فى السلع والخدمات وزيادة الدخل القومى ودخل الفرد.

ومن هنا كان الارتباط الوثيق بين التعليم والاقتصاد، إذ لم يعد ينظر الى العملية التعليمية على أنها نوع من «الخدمة، تقدم للناس فى عزله عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليها على أنها «استثمار» بصورة أساسية، وإنها هى «النشاط الاقتصادى وجهاً لشيء واحد يستهدف النهوض بمستوى حياة الفرد والجماعة» <sup>(٣)</sup>. ولاشك أن الربط بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية يتضمن تنمية الموارد البشرية، أى زيادة المعارف والمهارات والقدرات لدى جميع أفراد المجتمع واستثمارها بصورة فعالة فى تطوير النظام الاقتصادى والسياسى والاجتماعى. وتتم هذه التنمية بطرق متعددة. منها التعليم الرسمى بمراحله المختلفة وأنواعه المتعددة، ومنها التدريب أثناء الخدمة، وكذلك التطوير الذاتى أى سعى الافراد من تلقاء أنفسهم وبجهودهم الخاصة الى زيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم ومواهبهم، <sup>(٤)</sup>.

ولاشك أن التحليلات الاقتصادية للإستثمار فى الإنسان التى تمت حديثاً - وأن كانت تعتبر إسهاماً فى النظرية الاقتصادية - ليست بعد، بذات فائدة تذكر للمخططين، اللهم إلا من حيث إبرازها للأهمية العامة للتعليم، وما توحى به من أن بعض تكاليف التعليم يمكن إعتبارها استثماراً وليس مجرد إستهلاك جارى أو مصروفات إجتماعية، ولعل أضعف الأقسام فى سائر خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية تقريباً هى الأقسام التى تتصل بالتعليم والتدريب وغيرهما من جوانب تنمية إستعدادات الأفراد<sup>(٥)</sup>.

فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية هى حركة متصلة بين عوامل الإنتاج المادية وعوامله البشرية، بحيث توفر هذه الحركة أحسن المقومات اللازمة لزيادة الدخل القومى وارتفاع مستوى المعيشة، وليس هذا تقليلاً من قيمة الاستثمار فى السلع المادية، ولا من قيمة العمل على تكوين رؤس الأموال كضرورات للتنمية، بل تأكيداً لأن بعض الخدمات وخاصة الخدمات التعليمية مكملات للإنتاج السلعى، بل إن الزيادة التى تنجم عن التنمية الاقتصادية تحتاج إلى مواطن كفاء لإستغلالها إستغلالاً حكيماً يفيد مجتمعه، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق تعليم من أجل الكفاية الإنتاجية والإستهلاك الرشيد. ولعل أهم دروس الخطط الخمسية الأولى للإتحاد السوفيتى كانت ضعف الإنتاجية المترتب على التركيز فى الاستثمارات الرأسمالية نتيجة لضعف كفاية القوى العاملة ولعدم الإستثمار الكافى فى التعليم<sup>(٦)</sup>.

وبذا أضحت التعليم من مستلزمات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولكن دور التعليم وعلاقته بمختلف العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فى التنمية هو الذى ما يزال فى حاجة الى مزيد من الدراسة والبحث، بعد أن رسخ فى الأذهان منذ أن نادى «جون كينز» بنظريته فى أثناء الأزمة

الاقتصادية العالمية خلال ثلاثينات هذا القرن، أن رأس المال المادى من أهم مجالات الإنطلاق فى التنمية الاقتصادية، وقد أثرت هذه النظرية طويلا فى كثير مما وضعه رجال الاقتصاد من مشروعات وخطط للتنمية، ومع الإعتراف بأهمية رأس المال المادى وضرورة استثماره بما يحقق الإطراد فى زيادة حجم رأس المال كعامل فى التنمية الاقتصادية، إلا أنه أصبح من الواضح الآن إعتبار رأس المال البشرى عاملاً لا يقل أهمية عن رأس المال المادى فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية<sup>(٧)</sup>.

ومع بداية الستينيات بدأت فكرة «القيمة الاقتصادية للتعليم، تجد رواجاً بين العلماء والمنظمات الدولية المختلفة، واحتلت فكرة «رأس المال البشرى، Human Capital» و «الاستثمار فى التعليم مكانه هامه ايضا فى تحقيق التنمية الاقتصادية، وبخلاف النظرة التى كانت سائدة بعد الحرب العالمية الثانية، سادت فكرة أن التنمية الاقتصادية بصفة أساسية محصلة للإستثمار فى القوى البشرية، ومستواها التعليمى، ومستوى تدريبها المهنى «وبداً بعض المهتمين بالدول الأقل تقدماً يرون أن مفتاح حل مشكلاتها هو التعليم إذ أنه قادر ليس فقط على محو الأمية، وتحويل الاميين الى أفراد يسهمون فى عمليات الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر، بل أيضاً أداة لتطوير المجتمع ذاته وتحويله من التخلف الى التقدم<sup>(٨)</sup>.

ولاشك أن التعليم ينصب أساساً على العنصر البشرى. وهو بصفة عامه يهدف إلى تنمية الإنسان، تنمية شاملة متكاملة، وإعداده للحياة فى المجتمع. وبهذه الطريقة يسهم التعليم بشكل مباشر وفعال فى عناصر الإنتاج المختلفة، ويؤثر على الإنسان من جوانب متعددة، من حيث هو فرد ذو شخصية متميزة، ومن حيث هو مواطن وعضو فى مجتمع معين ومن حيث هو عامل يشترك فى الإنتاج الاجتماعى<sup>(٩)</sup>. وقد كانت تنمية الشخصية

والإعداد للمواطنه الهدفين التقليديين للتعليم من قديم، ولم يظهر هدف التعليم كأعداد الافراد للمساهمة فى النشاط الاقتصادى إلا متأخراً، بل إن التعليم كان يقترن منذ البداية بعدم العمل اليدوى، باعتباره إمتيازاً للطبقات الغنية، أما الطبقات العاملة فكانت تتعلم الحرف التى تعمل بها عن طريق الممارسة، بعد ذلك بدأت الطبقات العاملة تكافح للحصول على حق التعليم، وحتى عندما حصلت عليه فى فترة متأخرة، كانت تتلقى تعليماً لا يناسبها فى أهدافه ومحتواه، ومن ثم حدث إنفصال بين أهداف التعليم ومطالب غالبية الملتحقين به. وحدث إنفصال واضح بين التعليم الفنى والأكاديمى نتيجة لذلك.

ولقد اجريت دراسات عديدة فى بلدان شتى أكدت على أهمية دور التعليم فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وسوف نناقش بعض هذه الدراسات لندلل على أهمية التعليم ودوره كعامل أساسى من عوامل نجاح خطط التنمية الشاملة.

#### ١- القيمة الاقتصادية للتعليم العام:

تعتبر الدراسة التى قام بها «ستروميلين» فى عام ١٩٦٢ من أهم الدراسات فى هذا المجال ولا تزال لها أهميتها، ولقد تم إجراء هذه الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم العام فى الإتحاد السوفيتى، وكانت تهدف فى مرحلتها الأولى إلى تحقيق تعميم تعليم إبتدائى مدته أربع سنوات. وبغض النظر عن الدوافع السياسية والاجتماعية لتعميم التعليم الإبتدائى والقضاء على الأمية، فإن ضخامة تكاليف هذه الخطة تجعل المسؤولين يترددون باستمرار أمامها، ومن ثم كان من المهم جداً إثبات أن الخطط الرامية الى تعميم التعليم مربحة إقتصادياً، بجانب كونها ضرورة تحتمها الأوضاع الاجتماعية والسياسية.

والمعروف أن إنتاجية العمل تتوقف على عدد من العوامل، يتعلق بعضها بالعامل نفسه، والبعض الآخر بالظروف التي يعمل فيها، وما يعنينا هنا بصفة أساسية هي العوامل التي تؤثر في درجة مهارة العامل، وبالتالي في إنتاجيته، وأهم هذه العوامل هي: السن، ومدة الخدمة، والتعليم. وليس من السهل عزل أثر كل منهما على حده، وقياس أهميته في إنتاجية العامل وهذا ما حاول «ستروميلين» أن يفعله. ولكنه أضاف عنصراً آخر هو طبيعة العمل ذاته، إذ إن إختلاف نوعية العمل تؤثر في المتطلبات اللازمة وللتفوق فيه. ومن هنا أجرى دراسته على العاملين في الاعمال اليدوية والكتابية لإستيضاح أثر التعليم في كل منهما.

أ- التعليم المدرسى والعمل اليدوى<sup>(١٠)</sup> :

أختيرت العينة من بين عمال المصانع في لينجراد وشملت حوالى ٢٦٠٠ من العمال الذين يمارسون أعمالاً ذات طابع ميكانيكى، وقسمت العينة عشوائياً الى ثمانى مجموعات، كل مجموعة ٣٢٥ عاملاً، ودرس مستوى المهارة من حيث المتغيرات الثلاثة الآتية: متوسط العمر، عدد سنوات التعليم، مدة الخدمة، وكانت المتوسطات الإجمالية للعينة كلها كما يلى: السن: ٣٢, ٦٠، التعليم: ٢, ٣٩، مدة الخدمة: ١٤, ٩٣٠، المهارة: ٢, ٤٤ وحدة عمل ولقد أتضح من الدراسة ما يلى<sup>(١١)</sup> :

١- زيادة درجة المهارة نتيجة لزيادة العمر بإطراد حتى سن ٣٢، أى إكتمال النمو البدنى للإنسان، وتبدأ بعد ذلك فى الإنخفاض.

٢- نمو المهارة بإطراد نتيجة لزيادة مدة الخدمة، ولا تقف عند حد معين مثل السن، صحيح أن نمو المهارة يكون أسرع فى السنوات الأولى، ويكون بطيئاً، بعد ذلك، ولكنه نمو مطرد فى جميع الأحوال، كذلك

أوضحت الدراسة أن مدة الخدمة لها تأثير في درجة المهارة أكبر من السن .

٣- ازدياد درجة مهارة العمال زيادة كبيرة بازدياد فترة التعليم .

٤- واتضح أن سنة واحدة من التعليم في المدارس تزيد من درجة الكفاءة بمقدار ٢,٦ مرة عما تفعله سنة من التدريب في المصنع، كذلك أوضحت الدراسة أن السنوات الثلاث الأولى من التعليم بصفة خاصة تزيد من الكفاءة بدرجة أكبر من السنوات الثلاث الأولى للتدريب في المصنع، ومع ذلك فمن الخطأ الاعتقاد بأن التعليم أو التدريب يغني أحدهما عن الآخر، بل هما متكاملان وليسا متناقضين، ومن هنا يتضح أن التعليم يزيد من درجة الكفاءة الإنتاجية وبالتالي من أجر العامل الفرد، ولكن يتحتم على الدولة أن ترشد هذه القوى العاملة، لكي تحقق أهداف التنمية، وهذا يحتم ربط سياسة التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة .

ب- التعليم المدرسي والعمل الكتابي<sup>(١٢)</sup> :

أجريت الدراسة على عينة من العاملين في إثنين من الإدارات الحكومية في موسكو. وشملت ٢٨٠٠ فرد، تمت تصفيتهم أخيراً إلى ٢٣٠٧ وحسبت درجة المهارة على أساس جداول مكونة من ١٧ درجة. وكانت المتغيرات التي وضعت تحت الدراسة هي تأثير كل من السن ومدة الخدمة، والتعليم على مستوى المهارة. ولقد أظهرت الدراسة ما يلي:

١- ان عامل السن له نفس التأثير على من يمارسون الأعمال الكتابية، كما هو مؤثر في حالة العمال اليدويين .

٢- أن تأثير مدة الخدمة على درجة المهارة يكون واضحاً في السنوات الأولى، وأنه يستمر خلال سنوات العمل كلها بصفة عامة، ولكن يوجد

تحفظ وهو تأثير نوع العمل الكتابى . ففى كثير من الأعمال الكتابية يضعف أو يختفى تأثير مدة الخدمة بعد فترة زمنية قصيرة وهذا يلاحظ فى الأعمال التى لا تتطلب مهارة وخبرة طويلة . بينما يستمر التأثير فعالاً ومطرداً فى الأعمال الأكثر تعقيداً، والتى تحتاج الى مهارة وخبرة طويلة .

٣- وتزداد درجة مهارة العامل كلما زاد التعليم .

ويلاحظ من هذه الدراسة أن تأثير مدة الخدمة على العمل اليدوى أكثر منه على العمل الكتابى أو العقلى . وخاصة فى السنوات القليلة الأولى . وتفسير ذلك أن سنوات الخدمة الأولى ذات تأثير كبير فى درجة المهارة بالنسبة للعامل . فبينما تلعب المهارات والقدرات العقلية الدور الأكبر فى العمل الكتابى، وهذه يتم تحصيلها وتنميتها من خلال سنوات الدراسة . كما يلاحظ أيضاً أن درجة المهارة تزيد مع السن حتى يبلغ الفرد ٣٠ سنة وبعد ذلك تبدأ فى الإنخفاض أو التدهور، وبما أن المجهود اليدوى يلعب دوراً قليلاً فى الأعمال الكتابية، يمكن أن نعزو ذلك إلى ضعف القوى العقلية إبتداء من سن الثلاثين كما يمكن ملاحظة أن النمو اليدوى والعقلى يزيد فى الفترة من ١٦ - ٣٠ سنة درجة المهارة بمقدار ٨٥٪ وحدة عمل، بينما تزيد مدة الخدمة درجة المهارة فى هذه الفترة بمقدار ١,٣٤ وحدة عمل ويزيد التعليم من درجة المهارة بمقدار ٣,٨١ وحدة عمل .

٢- القيمة الاقتصادية للتعليم الفنى فى المدارس والمصانع<sup>(١٣)</sup> :

يمكن حساب القيمة الاقتصادية لكل من التعليم الفنى فى المدارس والمصانع عن طريق تحديد تكلفة إعداد العامل، ثم حساب العائد الاقتصادى لهذين النظامين عن طريق حساب الأجر الذى يحصل عليه العامل وقيمة الإنتاج الفائض، لكى يمكن مقارنة الفاعلية الاقتصادية لكل من النظامين

بعد تحديد قيمة الاستثمار والعائد لكل منهما، ولقد أجريت الدراسة على عينه من العاملين فى صناعة الآلات فى المصانع الضخمة فى موسكو ولينجراد وكيف وياكو وغيرها من المدن لدراسة حساب القيمة الاقتصادية، وركزت الدراسة على مهنتين من أكثر المهن الصناعية تعقيداً وأهمها فى المستقبل وهما عمال التركيب والضبط وعمال البرادة، والصيانة والعاملين على الخطوط الآلية وشملت الدراسة ٢٢٠٠ من عمال التركيب والضبط و ٢٠٠٠ من عمال البرادة والصيانة. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

**أ- بالنسبة للتكلفة الحقيقية للتعليم المهنى فى المدارس والمصانع :**

يتكلف تعليم كل من عامل التركيب وعامل البرادة فى المدارس المهنية لمدة عامين ١٠٠٠ روبل، أما فى المصانع فإن تكلفة إعداد البراد لمدة ٦ أشهر تبلغ ١٦١,٨ روبل، وتبلغ تكلفة إعداد عامل التركيب لمدة ١٠ أشهر ٢٤٣,٧ روبل. وتبلغ تكلفة إعداد عامل التركيب الذى سبق له ممارسة مهنة أخرى ويعاد تدريبه ٧٤٦,٤ روبل.

وينبغى أن يوضع فى الاعتبار ايضا أن التلاميذ فى المدارس يقومون أثناء تعليمهم بصنع أشياء ذات قيمة مادية. أى أنهم يعطون خلال عملية التعليم إنتاجاً يستفيدون منه وكذلك مدارسهم ومجتمعهم. ففى مقابل الإنتاج لا يأخذ التلميذ أجراً كاملاً عن عمله، بل يأخذ ما يقرب من ٣٣٪ من الأجر، وتأخذ المدرسة ٢٣ - ٢٥٪ والدولة من ٤٢ - ٤٤٪ ويقدر ما يردده التلميذ من تكلفة تعليمه الى الدولة فى أثناء الدراسة بـ ١١,٥٪ من هذه التكلفة بصفة عامة، وبين «كوفنيفتش» أن متوسط ما يردده التلميذ من تكلفة تعليمه الى الدولة فى المهنتين موضوع الدراسة يبلغ ٢٣,٥٪، أى ٢٣٥,٢ روبل، أما العمال الذين يتم تدريبهم فى المصانع فإنهم يتقاضون أجوراً كاملة مقابل ما



يقومون بإنتاجه، أى أنهم لا يعيدون لميزانية الدولة مباشرة أى شئ أثناء التدريب، ويمكن أن نخلص من هذه الدراسة بما يلى:

- أن إعداد عامل التركيب فى المصانع أكثر تكلفة منه فى المدارس المهنية.

- أن إعداد البراد فى المصانع أرخص منه فى المدرسة المهنية.

ومعنى ذلك أن حجة رخص تكاليف الإعداد المهنى فى المصانع بدرجة كبيرة عنها فى المدارس غير صحيحة ولا أساس لها.

ب- أما بالنسبة لعائد التعليم المهنى فى المدارس والتدريب فى المصانع:

يمكن تحديد العائد الاقتصادى للتعليم المهنى من دراسة عدد من المؤشرات منها: الأجر الذى يتقاضاه العاملون، نوعية إنتاجهم، نوعية عملهم (مدى إستخدامهم للأساليب الحديثة والتنظيم العلمى للعمل، تقبلهم للتجديد، سلوكهم فى المصانع ..... الخ) هذه المؤشرات - أو المتغيرات - تتوقف على مستوى الكفاية، الذى يتوقف بدوره على عدد من المتغيرات منها، شكل الإعداد المهنى (فى المدرسة أو المصنع)، مدة التعليم العام، مدة الخبرة والسن وقد أثبت الدراسة:

- أن العامل المتخرج من المدرسة الفنية المهنية أسرع فى الترقى من العامل الذى تلقى إعداده المهنى فى المصانع.

- أن العمال من خريجي المدارس المهنية الفنية، يأخذون أجوراً أكبر من زملائهم الذين تلقوا تدريبهم المهنى فى المصانع مع تساوى الجميع فى درجة العمل أو درجة الكفاية من الناحية الشكلية.

- أن إنتاج العمال الذين تخرجوا من المدارس المهنية أفضل من إنتاج زملائهم الذين تلقوا تدريبهم فى المصانع .

- أن خريجى المدارس الفنية المهنية يسهمون بطريقة أفضل فى ترشيد العمل عن زملائهم الذين دربوا فى المصانع .

وهكذا أثبتت الدراسة أن التعليم النظامى فى المدارس الفنية والمهنية (الاطول مدة والذي كان يعتقد أنه أكثر تكلفة) أفضل بكثير من التدريب المهنى فى المصانع . وهو أرخص تكلفة فى بعض الأحيان، وأكثر إنتاجية باستمرار: هذا من وجهة النظر الاقتصادية البحتة وبغض النظر عن الأفضلية التربوية والاجتماعية للتعليم المنظم فى المدارس .

### ٣- القيمة الاقتصادية للتعليم العالى<sup>(١٤)</sup> :

. وأهم الدراسات التى أجريت فى هذا المجال هى دراسة «والش»، الذى يرى أن بعض أنواع التعليم لا يقصد منها الحصول على ربح، فالتدريب الذى يتلقاه الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوى، لا يقصد منه بصفة أساسية تنمية مهارات معينة . بل يقصد منه تنشئة إجتماعية وحضارية، وعلى الرغم من أن بعض القدرات ذات القيمة الاقتصادية يتم تنميتها فى هذه المرحلة، إلا أنها ليست الهدف الأساسى من التعليم، ومن هنا يصبح الهدف الاقتصادى للتعليم أكثر وضوحا بعد المرحلة الثانوية بالرغم من أن التعليم أكثر تكلفة وعيئة يقع بدرجة أكبر على الآباء والأبناء، ومع أن الآباء قد يرسلون أبنائهم الى الجامعات لأسباب إجتماعية ونفسية، إلا أنهم يفكرون ايضا فى عائدات هذا التعليم الاقتصادية، ولولم يكن للتعليم العالى عائد إقتصادى لتردد كثير من الآباء فى دفع أبنائهم إليه وفى سداد تكاليفه .

معنى هذا أنه كلما طالت مدة التعليم أصبح الغرض منه مهنيًا وأصبح الدافع اليه الحصول على ربح إقتصادى . وبعبارة أخرى أن التعليم العالى

يمثل نوعاً من الاستثمار الاقتصادي، تنفق عليه أموال بغرض الحصول على عائدات وعلى ربح أكبر من الاستثمار. وللتأكد من صحة الفروض السابقة قام والش بفحص تقديرات دخل أفراد ذوى مستويات تعليمية متباينة وحساب صافى الدخل فى هذه المستويات التعليمية والسنة التى يبدأ فيها العمل ويجنى دخلاً وكذلك حساب تكلفة أنواع التعليم المختلفة، ومقارنة التكلفة بالعائد، لإكتشاف ما إذا كان الاثنان يميلان الى التعادل.

ويخلص والش من دراسته بالنتائج الآتية:

أ- أن القدرات التى يتم الحصول عليها عن طريق التعليم العالى والاعداد المهني تعتبر نوعاً من رأس المال، يدفع ثمن للحصول عليها، وتعطى عائداً، وريحاً فى معظم الحالات، وأن الاباء والأبناء ينظرون اليها من هذه الزاوية.

ب- أن هذا النوع من رأس المال عرضه - مثل غيره من أنواع الاستثمار - لتأثير عوامل السوق وأن الذى يحدد القيمة هو العلاقة بين العرض والطلب، كما أن القيمة بدورها تؤثر فى الاقبال على المهن أو الإعراض عنها.

ج- فى أى حساب للثروة القومية ينبغى النظر الى القدرات المهنية أو العنصر البشرى المدرب تدريباً عالياً، على أنه «رأس مال، ومن الخطأ الا نعتبره كذلك. وخلاصة هذا كله ان نظرية «رأس المال، تنطبق على «الانسان، أيضاً»<sup>(١٥)</sup>.

#### ٤- اسهام التعليم فى النمو الاقتصادى :

فى محاولة دراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادى، نشرت اليونسكو دراستها<sup>(١٦)</sup> التى بنيت على أساس معامل ارتباط الرتب،

«لسبيرمان، بين مختلف الدول وعلى أساس العناصر التالية: ميزانية التعليم (الحكومي والخاص) . ونسبة الأمية، وعدد طلاب المدارس والجامعات، وتوزيع القوى العاملة حسب مجالات عملها، والإنتاج القومي الكلي، وتكوين رأس المال.

وقد أختيرت لهذه العينة إحدى عشر دولة هي شيلي والولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك وبورتوريكو والدانيمارك وإيطاليا ومصر ونيجيريا وسيلان والهند واليابان.

وقد ظهر من هذه الدراسة الإحصائية في حالة إستبعاد كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدانيمارك باعتبارهما من الدول الغنية، أن هناك معاملات إرتباط واضحة بين معدل النمو في الدخل القومي، وبين معدل الإنفاق على التعليم بالنسبة الى الدخل القومي. وبين معدل تكوين رأس المال بالنسبة الى الانتاج القومي.

كذلك تبين من هذه الدراسة أيضا أن ثمة معامل إرتباط مرتفع بين معدلات التلاميذ المقيدون في المدارس وبين نصيب الفرد من الدخل القومي، ومعامل إرتباط مرتفع أيضا بين معدل المقيدون في المدارس الابتدائية والثانوية معاً ومعدل النمو في الدخل القومي. كما يوجد هذا الإرتباط المرتفع بين معدلات الأمية وبين نصيب الفرد من الدخل القومي.

وتعتبر الدراسة التي قام بها الاقتصادي الأمريكي «دينسون» لقياس إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة<sup>(١٧)</sup> من الدراسات الهامة في مجال إقتصاديات التعليم، وقد شملت الدراسة فترة طويلة من تاريخ الولايات المتحدة ومستقبلها. مقسمة الى ثلاث مراحل هي: ١٩٢٩ - ١٩٥٧، ١٩٦٠ - ١٩٨٠ وكانت الدراسة تهدف الى الاجابة عن الاسئلة الثلاث الاتية:

- ما هي مصادر النمو في الولايات المتحدة الأمريكية؟

- ما هو معدل النمو المنتظر في المستقبل، اذا لم تتخذ إجراءات معينة لتعديله؟

- ما التأثير الكمي على معدل النمو في المستقبل إذا اتخذت إجراءات معينة لإحداث تغيير فيه؟

تبين من الدراسة أن الدخل القومي في الولايات المتحدة في الفترة من عام ١٩٢٩ الى عام ١٩٥٧ كان ينمو سنوياً بنسبة ٢,٩٣ ٪ تقريباً. ويمكن تحديد مصادر الدخل في هذه الفترة ونصيب كل منها على النحو التالي: إنتاجية العمل ٧٣ ٪، إنتاجية رأس المال ٢٢,٥ ٪، إنتاجية الأرض ٤,٥ ٪.<sup>(١٨)</sup> والعمل الإنساني إذن هو أهم مصادر الدخل القومي، وهو بالتالي أهم العناصر التي يمكن ان تساعد على زيادته، في تلك الفترة كان عدد ساعات العمل يتناقص تدريجياً، ومع ذلك فقد تزايدت إنتاجيته، والتفسير الذي يضعه «دينسون» هو أن «نوعية العمل» قد تحسنت نتيجة للتعليم، وهو يسوق على ذلك الامثلة الآتية:

- وجود زيادة مطردة في كمية التعليم التي تلقتها القوى العاملة في الولايات المتحدة في الفترة من ١٩١٠ - ١٩٦٠. فقد زاد عدد خريجي الجامعات من ٣,٦ ٪ من مجموع القوى العاملة الى ٩,٧ ٪ وزادت نسبة من أكملوا التعليم الثانوي ولم يحصلوا على تعليم عال كامل من ٩ ٪ الى ٣٠ ٪ وتشير الدلائل الى أن كمية التعليم التي تحصل عليها القوى العاملة في الفترة ١٩٦٠ - ١٩٨٠ في تزايد مستمر وخاصة في التعليم الثانوي المهني.<sup>(١٩)</sup>

- اتضح من الدراسة أيضاً أن تأثير التعليم على الدخل القومي لا يقتصر على عدد سنوات الدراسة فقط، بل أن عدد أيام السنة الدراسية كان

ايضاً عاملاً مؤثراً وتبين من دراسة إحصائيات الدخل فى الولايات المتحدة الامريكية وجود إرتباط بين مدة التعليم وزيادة دخل الفرد، ففى المجموعات العمرية المتماثلة يزيد الدخل وفقاً لمدة الدراسة، وفى المجموعات المصنفة حسب المستويات الدراسية يزيد الدخل وفقاً للسنة (أى نتيجة للخبرة ومدة العمل) .

كما أكدت الدراسات الأربعة التى قامت بها «الأكاديمية القومية للتعليم، بالولايات المتحدة فى عام ١٩٧٩، والتى اعتمدت على مسح الهيكل التعليمى والهيكل الوظائفى وبرامج التدريب أثناء الخدمة فى الولايات المتحدة، على النتائج التالية» (٢٠) .

- أن هناك حاجة ملحة إلى إصلاح نظم الإرشاد الوظيفى، وخاصة بالنسبة للأفراد من الاسر الفقيرة، وغير المتخرجين من الكليات عن طريق اختيار أفضل لنوع التعليم المناسب، وتدريب للشخصيات القيادية، وتوظيف أكبر لانساف الحرفين مع إعطاء أهمية للاستشارات التعليمية لهؤلاء الأفراد .

- المهارات الأساسية والفنية والبرامج الوظيفية والتعليم التجريبي لها دور هام فى تشكيل الشباب لإختيار الوظيفة المناسبة وتعليم المهارات المفيدة للممارسة العملية .

- أهمية أن يكون هناك تنبؤ أكثر دقة بالنسبة لاحتياجات سوق العمل من القوى البشرية المتعلمه، ومقابله هذه الاحتياجات بقدرات النظام التعليمى على الوفاء بها، من خلال الربط بين تخطيط التعليم والتخطيط للقوى العاملة المؤهلة والمدرية .

ويتضح لنا من هذه الدراسات، أن للتعليم دوراً أساسياً فى إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وان أى قدر من التعليم فى مراحله المختلفة يحسن

من مهارة الفرد العامل ويزيد من إنتاجيته، وإن التعليم المهني الرسمي أفضل من التدريب في المصانع، وإن كان كل منهما متلازمين، وأن التعليم والتدريب أثناء الخدمة يكمل كل منهما الآخر، ولكي تتحقق الفعالية الاقتصادية للتعليم، يجب أن تعد القوى العاملة اللازمة للمجتمع بالكم والكيف المطلوبين، وكذلك يجب أن يحسن المجتمع إستغلال هذه القوى العاملة، وبذلك تصبح سياسة التعليم أمراً يوضع في المنظور الديناميكي لنشاط المجتمع في مختلف قطاعاته الإنتاجية والخدمية.

### ثانياً: الإحتياجات التعليمية :

الإحتياجات التعليمية ليست إصطلاحاً واضحاً، فلا يوجد مثل هذا الشيء الذي يسمى إحتياج الى التعليم سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، إلا في حدود القيم والأهداف الشائعة، وفي حدود الموارد المتاحة للوصول الى هذه الاهداف، وبعبارة أخرى تتوقف إحتياجات دولة ما الى التعليم على مجموعة الإحتياجات المتنافسة والتي تحددها قاعدة الأولويات والبدائل. وحتى يكون التخطيط قائماً على تقويم الإحتياجات التعليمية، يتحتم الإيمان بأن التعليم قادر على أن يسهم - بل أنه يساهم فعلا - في تحقيق أهداف الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة، سواء بإمدادها بالأعداد اللازمة من القوى العاملة المدربة، أو بتغيير المفاهيم والإتجاهات نحو التقدم<sup>(٢١)</sup>.

ومن هنا فإن الإتجاه السليم الذي يمكن فيه لدولة ما تقدير إحتياجاتها التعليمية هو أن تقرر أهدافاً معينة - محدده - للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن ترى ماذا تحتمة هذه الاهداف في تخطيط سياسة التعليم سواء أكانت الخطة الناتجة ستتحقق أم لا. وهذا يدل على أن هناك علاقة مؤكده بين السياسة التعليمية والغايات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك

فإن المساهمة النسبية لمختلف أنواع التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية غير محددة، وإذا كان الهدف الأصيل هو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن نجاح دولة نامية فى توزيع الميزانية التعليمية بين أولويات السياسة التعليمية أمر بالغ الأهمية.

والسؤال الذى يطرح نفسه هو كيفية تحديد إحتياجات دولة ما من التعليم؟ والإجابة على هذه السؤال تتطلب:

١- اختيار الغايات التى يمكن ان يقوم التعليم بخدمتها.

٢- مدى خدمة الغايات الاقتصادية.

٣- مدى الاسهام فى تحقيق التكامل الذاتى

والسياسة التعليمية بصفة عامة يجب أن توضع لخدمة إحتياجات المجتمع، بالإضافة الى خدمة إحتياجات الافراد، ويؤكد ذلك «سنلسون Suennilson وإيلفن Elvin» ، فى بحثهم المختار عن أهداف التربية فى أوربا فى عام ١٩٧٠ بالعبارة الآتية: «إن للسياسة التعليمية فى إطار السياسة القومية العامة، هدفين رئيسيين: مقابلة إحتياجات الفرد لتنمية ذاته، ومقابلة إحتياجات المجتمع لتقدمه العام، وفى النظام الديمقراطى الغربى الذى يخدم حريات الفرد، يتحقق الهدف الأول بجعل التعليم متاحاً لجميع المواطنين بصرف النظر عن طبقاتهم ودخلهم بما يتفق مع مواهبهم ورغباتهم، ويتحقق الهدف الثانى الذى تعتبر الحكومات مسئولة عنه بإمداد الصناعة والمؤسسات الثقافية والعامة بالأشخاص الحاصلين على التعليم والمهارات العامة الضرورية» (٢٢).

وكذلك لاحظ «فيليب كومبز Philip H. Coombis» إختلاف النظرة الحديثة، عن النظرة التقليدية، لدور التعليم بوجود فرق فلسفى هام بين



إهتمام النظره الحديثه الى التعليم بإعداد القوى العاملة، وبين النظره التقليديه الى دور التعليم فى مجتمع حر، ومن هنا كانت نظرتنا الى النظام التعليمى كأنه القوى الفكرية للصناعة، وان وظيفته الاجتماعيه هى إعداد الكائنات البشرية كالألات لبناء القوى القومية، الاقتصاديه والعسكريه . أما فى النظره القديمه، فكان من المسلم به أن التعليم يشارك بطريقه غير مباشره فى الرخاء الاقتصادى والعام للوطن، ولكن أهم هدف للتعليم فى مجتمع حر هو تمكين الأفراد من معرفه قدراتهم الإنسانيه الكامله لإستغلالها فى منفعتهم الخاصه (٢٣) .

واذا كان التعليم فى واقع الامر يخدم كلا من الغايات الاجتماعيه والفرديه، فإنه ليس من المؤكد أن أحسن طريق مثمر للتفضيل بين هذه الغايات، هو أن نفرق بين هدف تطوير الفرد، وهدف مقابله الاحتياجات الاقتصاديه للمجتمع . إن مثل هذا التحديد للأهداف يجعل العلاقه المتبادله بينهما غير واضحه . ولكن من المؤكد أن هذين الهدفين يتحددان وفق فلسفه المجتمع، ووفق ظروفه المجتمعيه، فإذا كان المجتمع يهدف الى مصلحه المجموع، فلاشك أن تحقيق هدف الفرد سوف يكون من خلال تحقيق الاهداف العامه للمجتمع، أما فى المجتمعات الرأسماليه فإن تحقيق الأهداف العامه سيكون من خلال تحقيق أهداف الافراد . وعلى ذلك فإن النظره الى التعليم ودوره، لا يمكن عزلها بعيداً عن ظواهرها المجتمعيه المتمثله فى فلسفه الدوله وظروفها الاقتصاديه والاجتماعيه والسياسيه . وكذلك المرحله التى يمر بها المجتمع، وفى مراحل البناء الذى يعقب الاستقلال السياسى يتحتم تغليب الاهداف الجماعيه عن الفرديه، وقد يختلف الأمر فى مراحل أخرى، إلا أن ذلك كله، لا يمكن النظر اليه بعيداً عن سياقه الاقتصادى والاجتماعى والسياسى .

ويتحقق دور التعليم فى الإسهام لتحقيق التكامل الذاتى عن طريق إعطاء كل فرد فرصة لتحسين إمكانياته ليعيش عيشه راضية منتجة، ويصبح الهدف من التعليم شحذ قدرة الفرد على تقدير نفسه وفهمها، ثم فهم مختلف الحقائق فى بيئته حتى يستطيع تنمية قدراته للعمل بطريقة فعالة فى جميع الأدوار التى يتوقع أن يقوم بها (كزوج أو والد أو عضو فى جماعة عمل ..... الخ)، كما يعد نفسه للإرتباط بالنشاط الإنتاجى، ليس فقط لتحقيق حاجاته من السلع والخدمات، بل أيضا لتحقيق الرخاء الاقتصادى.

وكما أن للتعليم كلا من الأهمية المهنية والأهمية الثقافية للفرد، فهو يقوم بخدمة الغايات الاقتصادية للمجتمع، ودور التعليم فى تهيئة الموارد البشرية لإقتصاد ما يسد مطالب تنظيماته الإنتاجية واضح تماما. كما أن المساهمة التى يقوم بها التعليم فى تعريف المواطنين بالقوى الفنية والاقتصادية والاجتماعية التى تؤثر فى الحياة ليست بأقل أهمية. ومثل هذا الفهم شرط أساسى لاتخاذ قرارات سياسية حكيمة فى دوله ديمقراطية، وليس التعليم ضروريا فقط لتحقيق الديمقراطية، بل أنه يعاون فى بناء إقتصاد متحرك بطرق تتصل إتصالا مباشرا بالإعداد المهنى، فبالنظر الى العوائق العديدة التى تواجه التصنيع والنمو الاقتصادى والتى تلازم إتجاهات وعقائد الناس فى كثير من الدول النامية، يكون من المؤكد ان إستفادة اعداد كبيرة من السكان من فاعلية التعليم سيكون محركاً قوياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية<sup>(٢٤)</sup>.

ولذلك فمن المتعذر التفرقة التامة بين التبعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للتعليم، وخاصة عندما تقتصر الأولى على إحتياجات المجتمع، والثانية على إحتياجات الافراد، انهما مرتبطان بطريقة معقدة، ويجب أخذ كل منهما فى الاعتبار عند وضع السياسة التعليمية المنشودة للمجتمع.

ومن خلال التحليل السابق يتضح أمامنا مدخلان لتقييم الإحتياجات الفعلية، أحدهما يتناول وصف ما نسميه «بمدخل الإحتياجات من القوى العاملة، ويعتمد هذا المدخل على القيمة الكبرى لربط التخطيط التعليمي بالخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وعلى الدور الخطير الذى تلعبه القوى العاملة فى تنفيذ خطط التنمية، والتعليم هو وسيلة المجتمع لتوفير حاجته من القوى العاملة المدربة القادرة على إحداث النمو وحاجة المجتمع إلى قوى عاملة تحدد أهداف التى تستهدفها خطط التنمية، ومعنى هذا أن تخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل يأخذ فى إعتباره أولاً حجم القوى العاملة التى تحتاجها خطط التنمية، وتوزيع هذه القوى وفقاً للمستويات التعليمية والمهارية داخل كل نشاط إقتصادى بما يحقق أهداف الخطة<sup>(٢٥)</sup>. ويستلزم ذلك ايضا محاولة التنبؤ بالبناء الوظيفى المقبل للاقتصاد القومى، ورسم سياسة تعليمية تعد بالأعداد الضرورية من الافراد المؤهلين بالمؤهلات التى يتطلبها ذلك البناء.

والمدخل الثانى وأن كان أكثر صعوبة فى وصفه، فهو فى الواقع أسهل فى انجازه على الرغم من أن تفسير نتائجه ليس بالأمر البسيط الواضح ويطلق عليه «المدخل الثقافى» وينبنى هذا المدخل على الإيمان بأن للتعليم أهدافه الاجتماعية والثقافية الخاصة بالإضافة الى أغراضه الاقتصادية، «ان المجتمع المتقدم فى نظر هذا المنهج هو المجتمع الذى حصل أفراده على قسط اكبر من الثقافة والتعليم وعلى نوع أفضل منه، والثقافة أو التعليم هنا لا يعنى مجرد صور معينة من المعرفة أو الحصول على شهادات معينة. إنما يقصد بها مختلف الخبرات التربوية والثقافية التى يحتاجها الأفراد ليصبحوا أفضل ثقافة وعلماً وتفكيراً وخلقاً، ومعنى هذا، أن هذا المدخل لتخطيط التعليم يضع فى إعتباره حاجة المجتمع الى جهود تربوية أو تعليمية فتكون فى حد ذاتها معياراً للنمو الثقافى للمجتمع»<sup>(٢٦)</sup>. كما يضع فى إعتباره ايضا تحديد

مقدار التعليم اللازم للدولة، دون التعرض الى تعيين ما اذا كان هذا «اللزوم، قد أملى نتيجة للرغبة فى رفع مستويات الافراد أو لتحقيق مدنية متقدمة أو تكافؤ فرص أو نمو اقتصادى سريع، أو استقرار سياسى واجتماعى أو أى غايات أخرى تتطلب أن يكون التعليم وسيلتها»<sup>(٢٧)</sup>.

ومن هنا فإن رسم سياسة التعليم تعتمد على كل من هذين المدخلين، لأنه لا يمكن منطقياً، إستخدام أحدهما دون الآخر، فالمدخل الثقافى ضرورى لأن النمو الاقتصادى ليس فى حد ذاته الهدف الوحيد للمجتمعات، ولأن وظيفة التعليم ليست المعاونة فى تحقيق هذا الهدف دون غيره من الأهداف التى يتطلع اليها المجتمع، كما أن العلاقة الواسعة المتبادلة بين التبعات الاقتصادية والثقافية للتعليم تفرض عدم الاعتماد كلية على مدخل «الاحتياجات من القوى العاملة، ومن ناحية أخرى لا يمكن تجاهل مدخل الاحتياجات من القوى العاملة، لأنه بصرف النظر عن فهم الفرد للدور الاجتماعى للتعليم فإن له بالتأكيد تبعات مهنية لا يمكن إهمالها حتى لو تمسكت السياسة التعليمية بتشجيع المطالب الذاتية للأفراد وحدها.

لذلك تسعى المجتمعات الحديثة والمتقدمة الى توفير التعليم لأبنائها بصرف النظر عما يمكن أن يقوموا به من خدمات فى العملية الإنتاجية، لأن قياس درجة تحضر المجتمعات الآن، أصبح يقاس بمدى قدرة أبناء هذا المجتمع علي تلقى العلوم والمعارف والمهارات المستجدة على كافة الأصعدة. فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية هى الموجه الآخر للتنمية البشرية والمجتمعية.



## مراجع الفصل الثاني عشر

- 1- Higgins, B., *Economic Development - principles, problems and policies* (New York, Norton, 1959). PP. 80-81.
- ٢- جيرالد ماير وروبرت بولدين: **التنمية الاقتصادية - نظريتها تاريخها سياستها** - ترجمة: يوسف عبد الله صايغ (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٦٤). ص ١٨ - ٣٠.
- ٣- ابراهيم عصمت مطاوع، متطلبات المخططات القومية (صحيفة التربية، العدد الرابع، مايو ١٩٧٠) ص ٨.
- ٤- لفيف من الباحثين، **أهم قلق، دراسة لمشاكل التوتر والتنمية في العالم** (القاهرة: الدار القومية للنشر والتوزيع، د.ت) ص ١٥٣ - ١٥٥.
- ٥- فردريك هاريسون، وتشارلز مايرز، **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي** - استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة: ابراهيم حافظ (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٦) ص ٢٧.
- ٦- اوسكار لانج وفريدم. تايلور، **تخطيط الانتاج في الدولة الاشتراكية**، ترجمة: أحمد رضوان عز الدين (القاهرة: دار الكاتب العربي، د.ت) ص ٦٥ - ٧٠.
- ٧- حامد عمار، **في اقتصاديات التعليم** (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٨) ط٢، ص ٤٩ - ٥٠.
- ٨- محمد نبيل نوفل، **التعليم والتنمية الاقتصادية**، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ٨١..
- 9- Becker, G. S. *Human Capital*, (New York: Columbia university, 1970), P. 118.

- ١٠- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ص ٨٩ - ٩٧.
- ١١- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ص ٩٠ - ٩١.
- ١٢- المرجع السابق، ص ص ٩٦ - ٩٧.
- ١٣- المرجع السابق، ص ص ٩٨ - ١٠٠.
- 14- J. R. Walsh, "Capital Concept Applied to Man". In :  
UNESCO, *Readings in the Economics of Education*, (Paris, UNESCO, 1971), Pp.  
254-286., PP. 254 - 286.
- 15- Ibid, PP. 284 - 285.
- ١٦- اليونسكو، مؤتمر التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ١٩٦٢، مرجع سابق،  
ص ص ٢٢ - ٢٥.
- 17- E. F. Denison, "Measuring the contribution of Education to  
Economic Growth," in Robinson & Vaizey (eds.) , *The Economics of Education*, (London) Macmillon, 1969),  
PP. 240 - 250.
- 18- Ibid, P. 230.
- 19- Ibid, P. 231.
- 20 National Academy of Education, *Education for Employment*, :  
Knowledge for Action, Report for the Task Force on  
Education and Employment, N.A.E. (Washington:  
Acropo. lis Books LTD., 1979), P. 225.

٢١- زكى محمد الجوهري، تخطيط التعليم واعداد القوي البشرية فى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى ج، ع. م. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٣)، الجزء الثانى، ص ١٤٤.

22- Suennilson, and Elvin, Policy conference on Economic Growth and Investment In Education: **Targets For Education In Europe In OECD**, (Paris, 1970) P. 18.

٢٣- فيليب هـ. كومبز، أسس التخطيط التربوى، ترجمة: منصور حسين (منظمة اليونسكو، المعهد الدولى للتخطيط التربوى، د. ت) ص ١٥.

24- Pitambar, Pant, *Economic and Social Development Manpower planning and Education*, (U. A. R. The institute of National planning, July. 1966) p p. 11 - 17.

٢٥- محمد سيف الدين فهمى، محاضرات فى تخطيط التعليم (القاهرة: معهد التخطيط القومى، مذكرة رقم ٩٤٨، مارس ١٩٧٠) ص ٢٠.

٢٦- المرجع السابق، ص ٢٣.

٢٧- محمد زكى الجوهري، مرجع سابق، ص ١٤٨.





## الفصل الثالث عشر

# التخطيط التربوي والتعليمي



## الفصل الثالث عشر

### التخطيط التربوي والتعليمي

مقدمة :

يعد التخطيط سمة ملازمة للحياة البشرية، سواء في صورها البسيطة أو المعقدة، فالإنسان ينظم حياته وأولويات عمله وفق تصور معين يضعه لنفسه ويسير عليه. وذلك في ضوء ظروفه المادية والإجتماعية. وكذلك الجماعة الصغيرة كالأسرة تدبر حياتها وتنظمها وتخططها وفق مواردها واحتياجاتها وأولويات الإنفاق وينود ذلك الإنفاق. من هنا نلاحظ أن التخطيط عمل إنساني مرتبط بوجود الإنسان والجماعة، ويتطور ويتعقد بتعقد وتطور حياة الانسان والجماعة.

والمجتمعات الإنسانية عرفت التخطيط منذ زمن بعيد، وربما لا يكون ذلك التخطيط هو الذى نتحدث عنه اليوم ونمارسه، ولكن ما برحت هذه المجتمعات مجال التنسيق والتنظيم لحياتها وحياة شعوبها. سواء كان ذلك التخطيط يحقق مصالح القلة المسيطرة، أو يحقق مصالح الغالبية من البشر، فالتخطيط بهذا المعنى فعل ملازم للحياة البشرية.

وفى هذا الفصل سنعالج قضايا هامة ورئيسية تدور كلها حول ماهية التخطيط. وأنواع التخطيط وأساليبه، والتخطيط التربوي بوصفه عملاً أشمل وأعم من التخطيط التعليمي المنحصر في مجال محدد هو مجال التعليم. وفى نهاية الأمر نتطرق ايضاً إلى العلاقة الجدلية بين كل ذلك وطبيعة المجتمع وبنية نظامه السياسى والأساليب أو الطرق التخطيطية التى يتبعها ويسير على منوالها لتحقيق العدالة والمساواة وتوفير حياة كريمة للمواطنين.

أولاً: ماهية التخطيط :

لقد أصبح التخطيط ملمح أصيل للمجتمع العصرى أو المتطور، حيث لم

يعد قاصرا على مجموعة من الدول دون الأخرى، بل أن معظم الدول تأخذ به الآن، حيث أخذت به الدول الاشتراكية وكذلك الدول الرأسمالية والرأسمالية المتخلفة على حد سواء، وأن جميع هذه المجتمعات ترى أن التخطيط سياسة، ونظام، وفلسفة.

وعلى الرغم من أن المخططين يتفقون على أن التخطيط هو العمل لأجل المستقبل، إلا أنهم في المقابل يقدمون تعاريف متباينة ومختلفة بخصوص مفهوم التخطيط وماهيته. فمن العاملين في مجال التخطيط من يعرف التخطيط بأنه التوفيق بين ما هو مطلوب وما هو متاح عمليا عن طريق تعبئة وتنسيق وتوجيه الموارد والطاقات والقوى البشرية المتاحة لتحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية متفق عليها. وأن هذه الأهداف تحدد وترسم داخل المجتمع في إطار الفلسفة السياسية والاجتماعية للمجتمع والتي تتفق وبناؤه التاريخي والاجتماعي والثقافي، وأن تحديد فترة زمنية لتحقيق هذه الأهداف يكون من مستلزمات التخطيط العلمي<sup>(١)</sup>.

وهناك من يعرف التخطيط بأنه سياسة، لأن الخطة الاقتصادية التي ترسمها دولة ما لاتعدو أن تكون مرآة تنعكس عليها السياسة العامة للدولة. كما أن التخطيط لايقوم على الارتجال، بل إنه يتطلب سياسة تخطيطية معينة، تهدف في التحليل الأخير الى تحقيق أهداف معينة تنشد في جملتها تحقيق حياة كريمة ومستقرة للإنسان. كما أن التخطيط يتطلب تعبئة الجهود وتضافر قوى مختلفة تكفل المواءمة بين الموجود والمنشود<sup>(٢)</sup>.

كما أن التخطيط عبارة عن وسيلة عملية لتجميع القوى وتنسيق الجهود وتنظيم النشاط الذي تبذله جماعة من الجماعات في إطار واحد مع تكامل الأهداف وتوحيد المواقف، بحيث يمكن الإنتفاع بقدرات وإمكانات الأفراد واستغلال إمكانيات البيئة والإفادة من تجارب الماضي ووسائل الحاضر،

للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع وتحقق إرتقاءة الى حياة اجتماعية أفضل .

ويرى البعض أن التخطيط عموما هو عبارة عن عملية تعاونية وليس عملية فردية، فهو تعاون على نطاق المجتمع الشامل، وهو تعاون بين النواحي الاقتصادية التقليدية التي تتناول الأرباح والمكاسب ورؤوس الأموال، والاستغلال والاستهلاك وما إلى ذلك، وبين النواحي الاجتماعية وقيمة الفرد في الجماعة. وهو أيضا تعاون بين هاتين الناحيتين، وبين النواحي الإنسانية البشرية التي تتطلع الى مستقبل زاهر غير مظلم للبشرية في المرحلة التي تمر فيها<sup>(٣)</sup>. حيث أن التعاون بين النواحي الاقتصادية والاجتماعية والفكرية في إطار يشمل الدولة بأكملها، وفي كثير من الاحيان يشمل العالم أو أجزاء كاملة من العالم. هذا التعاون يتخذ صورا مكتوبة ومنشورة يقال عنها «خطط، أو «برامج» .

ويؤكد آخرون بأن التخطيط عبارة عن مجموعة إجراءات تتخذ لتحقيق أهداف معينة ضمن الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة بوسائل قياسية، أى أن هذا التعريف يؤكد توافر أهداف معينة تريد الوصول اليها، وتوافر تدابير محددة للانتقال من الوضع القائم في سنة الأساس الى الوضع المستهدف في سنة الهدف<sup>(٤)</sup> .

وهناك من يعرف التخطيط بأنه الوسيلة لإحداث التغيير في المجتمع من أجل توجيه التطور الإجتماعى والاقتصادى والسياسى بوسائل واعية لتحقيق أهداف محددة ضمن حيز من المكان والزمان المحدد<sup>(٥)</sup>. وبعد التخطيط عند بعض المختصين منها من مناهج العصر الحديث للانتقال بالمجتمع من وضع معين إلى وضع أفضل، وبمعنى آخر يعد التخطيط

(كمنهج) بأنه الوسيلة أو الأداة للانتقال أو تغيير المجتمع الى الأفضل،  
فالتغير هنا فى حد ذاته غاية، بينما التخطيط وسيلة<sup>(٦)</sup>.

ويتعبير أوضح وأدق، يعد التخطيط الأسلوب العلمى الذى يسعى الى تحقيق أهداف محددة بغية رفع المستوى المعيشى والثقافى للإنسان، وهو يتضمن تعبئة الموارد البشرية والمادية واستخدامها بكفاءة عالية لتلبية إحتياجات المجتمع المتزايدة. كما أن التخطيط الاجتماعى يعرف بأنه التخطيط الذى يستهدف تحقيق أهداف إجتماعية تتمثل فى تنمية التعليم والصحة والخدمات الدينية والثقافية والترويحية والسياحية ودراسة الآثار الاجتماعية للخطة الاقتصادية ويهدف إلى زيادة الرفاهية الإجتماعية من خلال توفير الإمكانات الاقتصادية السائدة فى الخطة الاقتصادية. بينما التخطيط الاقتصادى الذى يستهدف تحقيق أهداف إقتصادية تتمثل فى تحقيق معدلات نمو معينة أو تغيير الهيكل الاقتصادى من زيادة الإنتاج السلعى لقطاع الزراعة والكهرباء والبناء، وزيادة إنتاج الخدمات الوثيقة الصلة بزيادة الانتاج السلعى<sup>(٧)</sup>.

ويجب أن نلاحظ أن عملية التخطيط عملية مستمرة، فهى لا تنتهى بوضع خطة فى ميدان معين ثم تنفيذها على نحو ما. فالذى يضع سياسة تخطيطية تنفذ على مراحل وعلى سنوات خمس أو عشر مثلاً قد تظهر له خلال مرحلة التنفيذ بعض المعوقات التى يجب عليه أن يتجاوزها بتغيير بعض جوانب هذه الخطة. كما يجب مراعاة التغيرات التى تحدث فى بعض أجزاء العالم ولا تتماشى مع الخطة التى رسمت من قبل. وهذا يستلزم تعديل الخطة القائمة لتتماشى مع هذه التغيرات الجديدة. أى أنه يجب مراعاة الأحداث الجارية والمستجدات على الساحة السياسية والاقتصادية، لأن الوصول الى مستوى معين يستلزم رسم خطة توصل الى المستوى الأعلى

حتى لا يحدث تدهور للوراء. وهذا يتطلب السعى دائما الى التقدم عن طريق تتبع البرامج والسياسات التخطيطية المختلفة.

ولاشك أن التخطيط السليم يتحقق بالنمو المتوازن في الاقتصاد القومي. بمعنى ضمان إتفاق معدلات النمو في جميع الأنشطة معا بحيث لا يسبق أحدهما الآخر بدرجة تزيد من مطالبة عن إمكانياته أو يتخلف عنه فيعرق هذا التخلف تقديم الأنشطة الأخرى. ذلك لأن الاقتصاد القومي كالسلسلة مترابطة حلقاتها مهما تباعدت الحلقات عن بعضها. بمعنى أن نمو قطاع معين بأكثر من احتياجات القطاعات الأخرى يعنى تعطل الموارد البشرية وسوء إستغلالها<sup>(٨)</sup>.

كما أن عملية التخطيط تحتاج إلى دراسة المجتمع دراسة كاملة شاملة من ناحية موارده وإمكانياته وحاجات أفراد ومطالبهم. لابد من الكشف عن الموارد المجهولة أو المغيبة من طاقات وخامات وموارد طبيعية، وإجراء إحصاء تفصيلي للسكان شاملا للجنس والسن ودرجة التعليم ونوعه، وحساب نسب الخصوبة والوفيات والمواليد في حاضرها وفي مستقبلها... الخ.

وتتحدد عادة الوسائل المختلفة اللازمة لتحقيق أهداف الخطة بعمل إحصاء كامل لما هو متاح منها ولما هو متعذر الحصول عليه إلا بوسائل أخرى كالإدخار أو القروض الخارجية والديون ثم توضع هذه الخطط التفصيلية وهذه البحوث موضع التنفيذ بأن تنقل تباعا على الطبيعة ويستفاد من نتائجها عند وضع الخطة. ولاشك أن سرعة التقدم الإقتصادي رهن بالقدرة على سرعة إستيعاب الأنواع الحديثة من المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي وتطبيقها في رفع الكفاءة الإنتاجية لوحدة العمل ورأس المال وإستنباط المناسب من المستويات الفنية للإنتاج الزراعي والصناعي وغير ذلك من أوجه النشاط الإنتاجي<sup>(٩)</sup>.



ولا يمكن أن تتحقق الفاعلية لأى خطة إلا بمشاركة شعبية فى وضع تصوراتها ورسم ملامحها وتحديد البعد الإجتماعى منها، وذلك من خلال المشاركة الشعبية لمؤسسات المجتمع المدنى برمتها وكذلك لكافة فعاليات المجتمع، أن غياب الدور الشعبى لأى خطة لا يمكن أن تصل الى النجاح الذى يخص الناس والبشر، فالخطة توضع من أجل الناس، ولذلك يستلزم الأمر مشاركة الناس فى الخطة وليس ذلك فقط فى وضع الخطة بل فى التنفيذ وأهم من ذلك كله فى أعمال المراقبة والمتابعة لأن المتابعة الشعبية عنصر هام لنجاح التخطيط فى المجتمع.

ثانيا : التخطيط الاجتماعى (١٠) :

لاشك أن التخطيط الاجتماعى جزء من الخطة العامة للتنمية ويستعمل البعض اصطلاح (تنسيق المجتمع Community Organization) مرادفا للفظ التخطيط، ويخالف البعض الآخر هذا المعنى على أساس أن إصطلاح (التخطيط الاجتماعى) أعم من إصطلاح (تنسيق المجتمع) إذ أن عملية التخطيط تتصل بتنظيم المجتمع وتنسيق قواه للوصول الى أهداف معينة، عن طريق رسم سياسات مختلفة لمشروعات طويلة الأجل تحل بعض المسائل التى يعانىها المجتمع على الأمد البعيد، ومشروعات قصيرة الأجل تعالج المشكلات التى تحتاج الى علاج سريع.

ولقد اختلف العلماء أيضا فى تحديد مدلول تنسق المجتمع فقد أستعمله البعض على أساس أنه يعنى رسم برامج للإصلاح، وآخرون أطلقوه على حاجة منطقة معينة لبرنامج خاص فى ميدان معين. ولكن المفهوم المصطلح عليه الآن، هو أنه (تنسيق المجتمع) يعنى عملية إجتماعية يقصد من ورائها تنفيذ بعض برامج الخدمة الاجتماعية، عن طريق تنظيم الجهود وتوحيدها وتعاون الأفراد لتحقيق برامج الإنعاش الاجتماعى.

فالإنعاش الاجتماعى يقلل من الفوارق بين طبقات المجتمع مما يتحقق معه معنى المجتمع الواحد الذى يؤدى الى الإستقرار الاجتماعى، ذلك لأن الفروق الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة تؤدى الى تفكك وأضرار المجتمع. كما أن الإنعاش الإجماعى ضرورى من وجهة النظر الانسانية لأنه يؤدى الى رفع قيمة الإنسان، وحفظ شخصيته من الأمراض الإجتماعية والاقتصادية.

وعملية التنسيق هذه قد تأخذ شكلا من الأشكال الآتية:

- شكلا محليا: كما فى المجتمع المصرى، حيث نجد (المجلس الأعلى لرعاية الشباب والرياضة) الذى يختص بوضع السياسة العامة التى تسير عليها خدمات الشباب والتربية الرياضية والتنسيق بين هذه الخدمات وكذلك (المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب) الذى يختص بوضع السياسة العامة للفنون والآداب.. الخ.
- شكلا إقليميا: كما هو الحال فى مجلس التعاون الخليجى والذى يختص برسم سياسات التنمية والتنسيق بين دول مجلس التعاون الخليجى، واتحاد المغرب العربى والذى يقوم أيضا بوضع ورسم السياسات العامة فى كافة المجالات للتنسيق بينها وبين دول المغرب العربى .
- شكلا دوليا: كما هو الحال فى هيئة الأمم المتحدة التى تحاول عن طريق مجالها ولجانها ومنظماتها المختلفة، تنسيق أنواع الخدمات فى بلدان العالم، منظمة العمل الدولية مثلاً تساعد على دراسة مشكلات العمل والعمال، كما أنها تسهم فى رسم

برامج مختلفة لرفع مستوى العمال . وكذلك منظمة الصحة العالمية ومنظمة اليونسكو .... الخ .

والتخطيط الاجتماعى بالمفهوم السابق ينقسم بدوره إلى العديد من البرامج العامة والتي تشكل الأطر العامة للخطة، كل حسب مجاله وتخصصه، حيث أن الخطة العامة تحوى العديد من البرامج، وهذه البرامج التخطيطية هي<sup>(١١)</sup> :

### ١ - التخطيط المجتمعى Societal Planning

ويعنى هذا النوع من التخطيط بتنسيق خدمات المجتمع بعد الكشف عن حاجاته وإمكانياته، ووضع هذه الإمكانيات فى خدمة مطالب المجتمع وحاجاته، ويظهر من ذلك إعتقاد هذا النوع من التخطيط على دراسات متعددة ومتشعبة، وبحوث مستمرة ومتكاملة، للوقوف على كل نواحى الوظائف الإجتماعية الهامة اللازمة لرسم عملية التخطيط ووضع قواعدها .

### ٢ - التخطيط الاقتصادى Economic Planning

وهدفه تحقيق أقصى زيادة ممكنة فى معدل التنمية الاقتصادية، مع مراعاة الظروف الإجتماعية والاقتصادية، والعمل بكل الوسائل الممكنة على توفير الرفاهية للمجتمع، مع إشراك أفراد الشعب فى كل مشروع اقتصادى، لأن نجاح أى مشروع يعتمد قبل كل شئ على معاونة المواطنين وخلق جو من الثقة والحماس الحقيقى يزد من قدرة العامل الانتاجية طالما أن هناك ضمان أكيد لتوزيع فائض القيمة المتحقق من العملية الإنتاجية بالعدل والمساواة على جميع المواطنين .

### ٣- التخطيط الثقافى Cultural Planning

وعن طريق التخطيط الثقافى نحاول أن نوفر حداً معقولاً من الثقافة لأفراد الشعب، يساعدهم على التكيف مع مقتضيات التغيرات الجديدة فى المجتمع الذى يعيشون فيه. ولذلك فإن التوسع فى التعليم مثلاً، يجب أن يسير جنباً الى جنب مع التوسع فى النظم الأخرى، وأهمها نظام الانتاج والتشغيل.

### ٤- التخطيط التربوى Educational Planning

ويهتم هذا التخطيط بالناحية التعليمية أو مايسمى تربوياً (بالتربية النظامية وغير النظامية) حيث يعنى برفع مستوى التعليم بين السكان عن طريق فتح المدارس لكى يزود المواطنين بالمعرفة الضرورية وتنمية الفرد من جميع جوانبه وتزويدهم بالمفاهيم المطلوبة لمعنى المواطنة.

### ٥- التخطيط الصحى Health Planning

يعنى هذا التخطيط بالجانب الوقائى الذى توفره المؤسسات الصحية لأفراد المجتمع ولا بد من الإعتماد على معلومات إحصائية دقيقة وجديدة عن السكان وعدد المواليد والوفيات والتغيرات الحاصلة على هذه المعدلات. ولا بد أن يرافق ذلك تخطيطاً صحياً للعادات الصحية والسلوك الصحى للمواطنين المتمثلة بالعناية بالمياه وطرائق استخدامها وعلى ضوء الواقع الصحى يمكن وضع التخطيط اللازم لمؤسساتنا الصحية وما يحتاج لها من إمكانيات فنية وصحية فى جميع المجالات الصحية.

### ثالثاً: مبادئ التخطيط الاجتماعى<sup>(١٢)</sup>:

يقوم مبادئ التخطيط الاقتصادى والاجتماعى، على مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند إعداد الخطة، وهذه المبادئ هى:

## ١- الواقعية :

من أهم المبادئ الأساسية للعملية التخطيطية مبدأ (الواقعية) ولكي تكون الخطة واقعية يجب أن تراعى مايلي:

- ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعي والسياسي .
- إمكانيات البيئة ومقوماتها .
- حاجات المجتمع الفعلية وأولويات هذه الحاجات
- تغليب مصالح الغالبية من أفراد المجتمع على مصالح القلة .
- السعي نحو تحقيق العدل الاجتماعي والمساواة .

فمن حيث ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعي، فإن الأمر يستوجب التعرف على نظام الجماعة السياسي والاقتصادي والاجتماعي، إذ أن أسلوب المخطط في الدول التي تدين بالنظام الديكتاتوري يختلف عنه في الدول التي تسير على النظام الديمقراطي الليبرالي . وأسلوب المخطط في الدول الرأسمالية يختلف عن أسلوبه في الدول الاشتراكية . ويختلف عنه في الدول الرأسمالية المتخلفة التابعة<sup>(١٣)</sup> .

ولاشك أن الواقعية تستلزم مراعاة النظام السياسي الذي يحكم البلد حتى تكون الخطة على أساس الإطار السياسي العام، وبذلك تكون مقبولة من أفراد المجتمع وهيئاته، فلا تثار ضدها آراء تعطل تنفيذها . وينطبق هذا القول على الوضع الاقتصادي والأساس الذي يقوم عليه، من حيث أنه يؤمن بالحرية الاقتصادية أو التوجيه الاقتصادي مثلاً . ولا يمكن أن نتصور أن الذي يخطط لمجتمع ما لا يراعى أوضاعه الاقتصادية . فالنظام الرأسمالي مثلاً تقتضى فلسفته مراعاة تشجيع الفرد للوصول الى أقصى قدر من الأرباح والدخول

واستغلال موارد الثروة . بينما النظام الاشتراكى يقضى بالتوجيه الاقتصادى للموارد نحو أفضل الاستخدامات الممكنة<sup>(١٤)</sup> .

## ٢- الشمول والتكامل :

من أهم مايميز الخطة الناجحة الشمول والتكامل، فلا معنى لأن توضع خطة للتعليم دون مراعاة لحاجتنا من المتعلمين على إختلاف تخصصاتهم وتدريباتهم. فمعاهد العلم ماهى إلا مؤسسات إجتماعية تقوم بتربية أبناء الشعب وإعدادهم للحياة . والمدارس والمعاهد والجامعات مؤسسات متضامنة فى تحقيق الأهداف الخاصة بالتعليم والأهداف العامة للدولة . وهى وأن كانت تختلف فى رسالتها أو فى أساليبها، إلا أنها تؤدى واجبها فى تكامل وتناسق حتى يمكن ربط التعليم بعجلة الانتاج القومى ومشروعات المستقبل .

فتخطيط التعليم مثلاً، لايقف عند حد رسم سياسة معينة بقبول الطلاب وفتح المدارس، بل أنه يتعدى ذلك الى تخطيط المناهج الدراسية، وتعيين المستوى الثقافى والتحصيلى الذى يببلغه التلميذ فى نهاية كل مرحلة، وتمويل الخطة التعليمية، ووضع توزيع شامل للمدارس تراعى فيه العدالة بين مختلف القطاعات السكنية، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتجهيز الكتب الدراسية والأدوات والمبانى وتنظيم أوجه النشاط داخل المدرسة وخارجها .. وما إلى ذلك من كافة الأمور التى تتصل بعمليات التعليم .

## ٣- المرونة :

ظاهرة التغير من الحقائق الواقعة فى كل المجتمعات على إختلاف أنواعها، وأن التفكير فى مستوى التخطيط وفهم طبيعة العصر، يستلزم التعرف على طبيعة التغير الاجتماعى . ولهذا كان للتخطيط صلة وثيقة بالتغير الاجتماعى، لأنه أداة من أدواته فى واقع الأمر، وباعتباره محاولة

فعالة لضبط الإتجاهات الجارية للتغيير وتوجيهها للحصول على الأهداف التي تحقق مصالح الجماعة<sup>(١٥)</sup>.

والمجتمعات الانسانية فى تغيير مستمر، فما هو مقبول فى وقت معين قد لا يكون مقبولا فى وقت آخر، وما يكون صالحا فى مكان ما قد لا يصلح لمكان آخر. ومن هنا تبرز أهمية اتصاف الخطة بالمرونة، بمعنى آخر، لابد للخطة عند وضعها من إمكانية التغيير فى مشروعات النشاط الواحد، بما لا يؤثر فى الأهداف العامة لهذا النشاط أو على الأهداف القومية<sup>(١٦)</sup>.

#### ٤- الاستمرار:

وقد ترسم الخطة لأمد قصير أو لأمد بعيد، وأيا كان هذا الأمد، فلا بد أن يستتبع ذلك رسم خطة جديدة وهكذا، حتى تسير عملية المجتمع وتندفع الى الأمام. فالمجتمعات لا تتف عند وضع معين لأنها تتغير، وهذا التغيير يستلزم استمرار الخطة واستمرار الهدف، حتى لا يجمد المجتمع أو يتخلف نتيجة للزيادة السكانية مثلا أو لعوامل أخرى لا تقابل بالعلاج.

ويمكن أن نعبر عن الاستمرار بمعنى آخر غير المعنى السابق. وهذا المعنى الثانى مكمل للمعنى الأول، وهو أن مرحلة التنفيذ تعتبر استمرار لمرحلة الإعداد للخطة، ثم يلي مرحلة التنفيذ تقويم الخطة، حتى يمكن متابعة مراحل التنفيذ، ودراسة الصعوبات، وطرق تذليلها لكى تسير الخطة بنجاح فى تحقيق أهدافها.

كما يمكن أن نضيف الى المعنيين السابقين معنى ثالث، وهو أن الخطة تتضمن الاستمرار فى التجديد والتحسين. فقد تظهر عند التنفيذ تغيرات معينة تؤدى بالمشروع الى ما هو أحسن وأفضل، ولانقصد بهذا، المرونة، وإنما نقصد بذلك استمرار عملية التجديد، واستمرار عملية التقويم، ولايجاد حل لكل الصعوبات التى تعترض عمليات التنفيذ<sup>(١٧)</sup>.

## ٥ - التنسيق :

التنسيق من المبادئ الرئيسية للتخطيط، ويتم على مستويين هما :

أ- التنسيق بين الأهداف التي ترمى الخطة الى تحقيقها.

ب- التنسيق بين الوسائل والإجراءات والسياسات اللازمة لتنفيذ الخطة وإمكان تحقيق أهدافها.

ومن ناحية تنسيق الأهداف، نجد أن فى كل خطة أهداف أساسية وأخرى فرعية، كما أن لها أهداف استراتيجية وأخرى تكتيكية، وهذا يستوجب التنسيق بين هذه الأهداف بحيث لا يكون هناك تكراراً أو تداخلاً أو تقاطعاً بين الأهداف<sup>(١٨)</sup>.

أما بالنسبة الى التنسيق بين الوسائل والإجراءات والسياسات اللازمة لتنفيذ الخطة فالتنسيق ضرورى، حيث أن تعدد الوسائل والإجراءات يؤدى الى تشتت الجهود وكثرة التكاليف والجهد، فالتنسيق بين الوسائل والإجراءات ضرورى مادام هناك أهداف واحدة.

فمثلاً بالنسبة الى التنمية الثقافية، فهناك دور الصحف والمجلات والكتب الثقافية وهناك دور الإذاعة والتلفاز، ودور المسرح والسينما والفنون الجميلة المتاحف والمعارض.. الخ. فالتنسيق من حيث الأهداف والوسائل ضرورى بحيث يتناول الكم والكيف فى الوقت نفسه والطبقات الإجتماعية التى توجه لهم هذه الوسائل إضافة إلى مراعاة التوقيت الزمنى الملائم لكل موقف على حدة<sup>(١٩)</sup>.

## رابعاً : التخطيط التربوى :

من الجدير بالذكر أن نؤكد أن التخطيط التربوى ولد فى قلب وأحشاء التخطيط الاقتصادى، ونشأ نتيجة لشعور هذا التخطيط الاقتصادى بعجزه



وعدم قدرته منفردا عن تحقيق أهدافه، إذا لم يدخل فى حسابه العنصر البشرى وما يحتاج اليه من إعداد وتربية . ولا حاجة إلى أن نتوقف عند الدراسات العديدة التى نشأت نتيجة لظهور التخطيط الاقتصادى، والتى أكدت دور التربية فى التنمية ودور التخطيط التربوى فى التخطيط الاقتصادى ولقد، برهنت هذه الدراسات العديدة على أهمية رأس المال البشرى فى أى عملية تنمية اقتصادية أو اجتماعية، وأبرزت دور أعداد الطاقة العاملة فى تنمية الانتاج، بل قاست العائدات الاقتصادية للتربية وللإعداد وماينجم عنهما من زيادة فى الدخل القومى (٢٠) .

ومن هنا فإنه يجب الإشارة إلى التباينات الأساسية بين التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى ، حيث يركز التخطيط التربوى على وضع الخطة العامة للتربية سواء فى داخل معاهد العلم والمعرفة أو خارجها، فهو يهتم أساسا بدور التربية النظامية والتربية اللانظامية، ومن هنا فإن مفهوم التخطيط التربوى أعم وأشمل من التخطيط التعليمى الذى يقتصر على مراحل التعليم أو نوع محدد من التعليم أو فترة زمنية محددة، أن التخطيط التربوى يضع الإطار والتصورات العامة والشاملة لما يتم داخل جدران المدرسة وخارجها، أى أنه يهتم بكل مايتعلق بالفعل التربوى، ويدخل فى حسابه ما يتم داخل المؤسسات المجتمعية الأخرى، الأذاعة، التلفاز، الصحف، المجلات... الخ، إلى جانب ما يتم داخل جدران المدارس والمعاهد.

ويمكن تعريف التخطيط التربوى من خلال ما سبق بأنه: التنبؤ بسير المستقبل فى التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول الى تنمية تربية متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة، وإلى الربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

ولقد عرفت دول العالم قديمة وحديثة التخطيط التربوى سواء كانت تلك الدولة متقدمة أو متخلفة، رأسمالية أو اشتراكية، والشئ الذى نريد أن نؤكد عليه هو أن التخطيط التربوى خرج من أحشاء التخطيط الاقتصادى والاجتماعى ولم يخرج منفردا أو مستقلا عنهما، وسنشير فيما يلى الى أهم المناطق التى شهدت ولادة التخطيط التربوى خلال النصف قرن المنصرم.

١- نشأته (٢١):

أ- فى أمريكا اللاتينية: انطلقت المحاولة الأولى للتخطيط التربوى الشامل فى الاجتماع الثانى لوزراء التربية فى دول أمريكا اللاتينية (اجتماع ليما Lima) فى مارس ١٩٥٦ وفى الوقت نفسه دعت منظمة اليونسكو الى مؤتمر اقليمى فى (ليما) عاصمة بيرو، وضع توصيات كانت منطلقا للمشروع الرئيسى الخاص بالتوسع فى التعليم الابتدائى فى أمريكا اللاتينية وهو مشروع العشر سنوات (١٩٥٧-١٩٦٧) أقرته الهيئة العامة لليونسكو فى اجتماعها التاسع.

ب- وفى البلدان الآسيوية: كان منطلق التخطيط التربوى مؤتمراً إقليمياً نظمته اليونسكو عام ١٩٥٢ فى مدينة (بومباى Bombay) دار حول التعليم المجانى والالزامى فى آسيا الجنوبية وبلدان البحر الهادى. وفى عام ١٩٥٨ عقدت حلقة دراسية فى نيودلهى حول اصلاح التعليم فى آسيا الجنوبية والشرقية. بحثت بعض المشكلات المتعلقة بتخطيط التربية وادارتها، ونتيجة هذه الجهود ظهرت فى عام ١٩٦٠ خلال اجتماع اقليمى فى (كراتشى) للدول الآسيوية الأعضاء فى منظمة اليونسكو، ومثل هذا الاجتماع منعطفا خطيرا وهاما فى تاريخ التربية والتخطيط التربوى فى بلدان آسيا.

ج- وفى أفريقيا: كان المنطلق مؤتمر اديس أبابا للدول الافريقية،

مارس ١٩٦١، وهو مؤتمر هام أبرز أهمية التخطيط التربوى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووضع توصيات متعلقة بالمراحل المختلفة لعملية التخطيط وبخلق أجهزة للتخطيط وبخطة التوسع فى مراحل التعليم المختلفة. وقد شاركت فى هذا المؤتمر الدول العربية الأفريقية.

د- وفى أوروبا: كان من أبرز الجهود المشتركة بين دول أوروبا فى سبيل تنمية التخطيط التربوى، الحلقة الدولية التى نظمتها اللجنة الوطنية الفرنسية لليونسكو- بالتعاون مع منظمة اليونسكو، فى عام ١٩٥٩، والتى دارت أبحاثها حول التخطيط التربوى فى علاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد حضر هذه الحلقة ثلاثون عربيا واقتصاديا وعالم إجتماع من مختلف أنحاء العالم.

وفى أكتوبر عام ١٩٦١ نظمت (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية O.C.D.E) فى واشنطن مؤتمراً حول (سياسات النمو الاقتصادى والاستثمار فى التعليم) كان منطلق لولادة المشروع الشهير الذى عرف باسم (المشروع الاقليمى لدول البحر المتوسط) والذى استهدف الربط بين حاجات التربية وحاجات القوى العاملة فى ست دول هى: ايطاليا، يوجوسلافيا - سابقا - تركيا، اليونان، اسبانيا، والبرتغال.

هـ- فى الوطن العربى: أوصت الدورة العاشرة لهيئة العامة لليونسكو عام ١٩٥٨ بضرورة إجراء مسح للحاجات التربوية فى البلاد العربية، وقد تكونت على أثر ذلك لجنة ثنائية طافت البلدان العربية وتعرفت على مشكلاتها، وقدمت تقريراً أشارت فيه إلى ما أضافه التعليم من توسع كبير فى هذه البلدان، كما أشارت الى مايشكومنه هذا التوسع من خلل وإفتقار للتوازن بين جنباته (بين مراحل التعليم - بين تعليم البنات والبنين، بين التعليم النظرى والفنى، بين التعليم فى الريف والمدينة، بين التوسع

الكمى والتوسع الكيفى)، وانتهى التقرير إلى بيان أهمية التخطيط من أجل مواجهة هذا الخلل فى النمو، ومن أجل تحقيق توسع تربوى متوازن. ثم توالى الجهود التربوية على مستوى الوطن العربى بعد ذلك بعقد المؤتمرات والندوات على مستوى وزراء التربية ووزراء الاقتصاد وغيرهم، وأصبح التخطيط التربوى فى الوطن العربى ضرورة حياتية لتنظيم شئون التربية وتحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى وتحرير الانسان العربى من صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه، وتحرير قواه العقلية والبدنية، وإعطائه الفرصة كاملة لكى يتحقق من خلال ابداعاته ومبتكراته.

## ٢- أهدافه

للتخطيط التربوى أهداف وغايات عديدة تسعى كلها نحو تطور الحياة الاجتماعية والتربوية فى المجتمع، وتسعى إلى تنسيق الجهود بين مجال التربية والتعليم والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، وهى تأخذ بأحدث الأساليب العلمية والفنية، ويمكن الإشارة الى أهم الأهداف فيما يلى: (٢٢)

### أ- التخطيط التربوى يسعى نحو السيطرة على المستقبل:

فالتخطيط التربوى يريد أن يطرح منذ اليوم مشكلات السنوات المقبلة ويتنبأ بها ليستطيع بالتالى أن يقدم لها الحلول اللازمة وليعد ماينبغى لمواجهتها. فإذا كانت اعداد الطلاب ستزداد بمقدار معين فى السنوات المقبلة (نتيجة لتزايد السكان والمواليد ونتيجة لتزايد الطلب الاجتماعى على التعليم) فلا بد أن نعد لهذه الزيادة المتوقعة ما تحتاج اليه من معلمين وأبنية وتجهيزات وأموال.

### ب- التخطيط التربوى لا يكتفى بالتنبؤ:

فهو لا يكتفى مثلاً بأن يتنبأ بالتزايد المتوقع فى إعداد الطلاب بل يتجاوز

هذا الى التدخل فى هذا التزايد. أنه لايتنبأ فقط بالمستقبل، وبعد العدة له على هذا الأساس، بل يتدخل فى حينه . بتعبير آخر: التخطيط التربوى لا يخضع للزيادة المتوقعة التى يمكن أن تقع فى اعداد الطلاب، بل يريد أن يتحكم ويسيطر فى هذه الزيادة. أى أن يجعل هذه الزيادة بالقدر الملائم، أى يجعلها متناسبة مع إمكانيات التزايد فى إعداد المعلمين والأبنية والأموال .

معنى هذا أن التخطيط التربوى يريد أن يتحكم فى مستقبل التربية تحكما علميا ومدروسا، بدلا من أن يترك الأمر للزمن، وبدلا من ان يترك المستقبل وشأنه يفرض نفسه دون أن يكون لنا فى صناعه نصيب، فالتخطيط التربوى هو أولا وأخيراً صناعة المستقبل وبناء المستقبل، وهو محاولة علمية يقوم بها انسان العصر الحديث ليقود هذا المستقبل نحو الأهداف التى يريدها وليوجه ويبتكره .

#### جـ- التخطيط التربوى يسعى للربط بين التربية والتنمية الاقتصادية :

فالتنمية التربوية هى الأداة الرئيسية لأى تنمية اقتصادية واجتماعية، ولاسبيل الى تحقيق تنمية اقتصادية أو اجتماعية فى بلد من البلدان دون تنمية الثروة البشرية " ورأس المال البشرى Human Capital " فيها، أى دون تربية وإعداد الأفراد الذين تحتاج اليهم المشروعات المختلفة فى التنمية الصناعية والزراعية وسواهما .

ومعنى هذا أن مجرد التنمية التربوية ومجرد التوسع فى التربية لا يمكن أن يكونا هدفا فى حد ذاتهما، ولا بد أن يكون الهدف من التوسع التربوى توفير العناصر اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتحقيق هذه التنمية الشاملة للمجتمع بالتالى .

وهنا تجدر الإشارة الى أن عملية الربط بين التربية والتنمية لم تعد ناعمة

فى عالم اليوم حيث لا يمكن أن نربط التوسع التربوى الذى هو حق من حقوق الانسان بالتوسع فى مجال التنمية، بمعنى آخر لو أن مجتمعاً متخلفاً إقتصادياً سوف يعجز عن التوسع التربوى لأفراده، وهذا يعنى ربطا ميكانيكيا بين التربية والاقتصاد، فى حين أن النظريات الحديثة فى عالم اليوم تنادى بأحقية الانسان أينما وجد بالتربية والتعليم وبصرف النظر عن حاجة التنمية الى ذلك، لأن ذلك يعنى فشل التنمية الاقتصادية وعليه يجب ان تتوجه الجهود نحو تطوير تلك التنمية، وليس تضيق فى مجال التربية والتعليم أمام أفراد المجتمع.

د- التخطيط التربوى يهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية:

ولعل هذا الهدف، هو هدف الأهداف فى التخطيط التربوى وفى أى تخطيط. فالتخطيط يستهدف أن يوصلنا الى مردود أكبر بنفس القدر من الإمكانيات، والتخطيط التربوى يريد أن يواجه أزمة التربية المتعاطمة عن طريق الإفادة من الإمكانيات المتاحة لها على أفضل وأكمل شكل ممكن.

خامسا: التخطيط التعليمى:

هناك تعاريف عديدة للتخطيط التعليمى من أبرزها: التخطيط التعليمى هو العملية المتصلة المنتظمة التى تتضمن أساليب البحث الاجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلميذ على تعليم كاف ذى أهداف واقعية وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة ينمى بها قدراته، وأن يسهم إسهاماً فعالاً بكل ما يستطيع فى تقدم البلاد فى النواحي الإجتماعية والثقافية والاقتصادية<sup>(٢٣)</sup>.

ويتضح من هذا التعريف الشامل أنه يتمشى مع مفهوم التخطيط

العام، فالتخطيط التعليمى أيضا عملية مقصودة تهدف الى إستخدام طرق البحث العلمى وأساليبه وتقنياته فى تحقيق أهداف المجتمع بشكل عام . كما يتضمن ايضا ضرورة ان يكون التخطيط للتعليم ضمن الإطار العام للتخطيط القومى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، بحيث يشارك التعليم بأقصى درجة ممكنة فى تحقيق التقدم الإجتماعى والثقافى المجتمع .

ويعطى المخطط التعليمى أهمية لدور النظام التعليمى من خلال جهدين أساسيين:

- **الجهود الأول التقليدى:** ويتمثل فى تزويد المجتمع وأفراده بالمعارف التى يحتاج اليها للتغلب على المواقف الجديدة .
- **الجهود الثانى الحديث:** والذى يفرق بين الإتجاه النظرى (الاكاديمى) والإتجاه العلمى التقنى .

والتخطيط التعليمى يسعى بهذه الكيفية إلى تحقيق حاجة المجتمع لكل من هذين الإتجاهين السابقين . فالملاحظ أن الدول النامية تهتم فى تخطيطها التعليمى بالجانب النظرى، فى الوقت الذى هى فى أشد الحاجة الى التعليم التقنى . ولهذا نجد النظام التعليمى يعطى المعرفة النظرية فى الوقت الذى يتطلع المجتمع الى المعرفة الفنية . وبذلك يغترب النظام التعليمى عن المجتمع .

كما أن التخطيط التعليمى يستطيع إعادة الصلة بين المدرسة - النظام التعليمى- والمجتمع . وذلك عن طريق الإهتمام بتوسيع التعليم التقنى والتقليل من مساحة التعليم الأكاديمى، وذلك على أسس ومعايير علمية وليست إجتماعية أو طبقية، كما أن ذلك يتطلب ضرورة مراجعة النظرة الى التعليم الفنى من قبل المجتمع، وأن يكون معيار الالتحاق بكل نوع من الأنواع معياراً موضوعياً علمياً، وليس معياراً يستند الى الثروة أو الوضع

الاجتماعى، حتى لانجد فقراء الطلاب هم وحدهم الذين ينخرطون فى التعليم الفنى أو التقنى.

#### ١- التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى (٢٤):

من الضرورى أن نفرق بين التخطيط التعليمى والتربوى. والتفرقة بين الأثنين ليست تفرقة بين مفهومين للتخطيط بقدر ماهى تفرقة بين مفهوم للتعليم ومفهوم للتربية. فالتخطيط هو أسلوب أو وسيلة فى العمل، أو هو مجموعة من التدبيرات والإجراءات فى النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد، وينطبق هذا إذا كان الهدف تخطيطاً للتربية أو تخطيطاً للتعليم. وإذا كان تعريفنا للتعليم بأنه : العملية المقصودة التى تؤدى بواسطة مؤسسات أنشأت خصيصاً لهذا الغرض ويقوم أفراد أختيروا ودربوا خصيصاً للقيام بهذه العملية بهدف الحصول على معرفة أو أكتساب مهاره أو تنمية قدرات أو طاقات خاصه، فإن عملية التربية أوسع من هذا وأعظم.

فالتعليم يُكون جانباً من جوانب العملية التربوية أو عمقاً من أعماقها. والتربية لاتهدف فقط الى توصيل معرفة أو إكساب مهارة أو تنمية قدره أو طاقة ولكنها بالإضافة لهذا وفوق هذا تهدف الى تنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية والفكرية والمهارية والبدنية، وإعداده إعداداً سليماً لكى يكون عضواً نافعا فى المجتمع الذى يعيش فيه. بل أن التربية لاتهدف فقط الى إعداد المواطن الصالح للمجتمع الذى يعيش فيه هذا المواطن بل تهدف عن طريق وسائلها الى تنمية هذا المجتمع وتطويره وتحسينه بما يحقق الأهداف والقيم الإنسانية العليا.

لهذا فمؤسسات التربية أوسع وأعظم من مؤسسات التعليم. فالأسرة والمسجد والكنيسة والسينما والمسرح والتلفاز ودور النشر والثقافة كلها مؤسسات أو وسائل للتربية والتخطيط لها بهذا المعنى يشمل تخطيطاً للأسرة



وتخطيطا للثقافة وتخطيطا للترويج وتخطيطا لنشر القيم وتنظيم العلاقات الاجتماعية فى المجتمع .

على أنه من الخطورة النظر الى التعليم نظرة منفصلة عن التربية فقد ينشأ عن هذا أن تهتم المدرسة بالتحصيل وأن تتخمد منهاجها بالمادة العلمية وأن تهمل النواحي التربوية الأصيلة باعتبارها وظيفة مؤسسات أخرى . وعلى أى حال فإننا ننظر هنا الى التعليم على أنه العملية التربوية التى تتم ضمن إطار المدرسة أو المؤسسات التعليمية البحثية . ومن هنا فإن هناك دور رئيسى للتخطيط التربوى الشامل ، ودور رئيسي أيضا للتخطيط التعليمى الذى يقصر وظيفته على ما يتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات أى داخل التربية النظامية .

## ٢- أهداف التخطيط التعليمى (٢٥):

للتخطيط التعليمى أهداف متنوعة، إجتماعية، سياسية، وثقافية واقتصادية. وسنحاول فيما يلى عرض أهم تلك الأهداف على الصعد المختلفة.

### ١- الأهداف الإجتماعية :

يمكن إجمال الاهداف الإجتماعية للتخطيط التعليمى فيما يلى:

- أ- منح جميع أفراد المجتمع فرصا متكاملة للتعليم بصرف النظر عن الوضع الاجتماعى أو الاقتصادى، أو دون عوائق مادية أو معنوية .
- ب- إتاحة الفرصة أمام كل فرد من أفراد المجتمع فى تحصيل التعليم الذى يتناسب مع قدراته وإمكانياته العقلية والذهنية .
- ج- توفير إحتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطورة الاقتصادى والاجتماعى .

د- المساهمة فى تطوير المجتمع وتحويله الى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والقدرة على الإستجابة لمستجدات العصر.

هـ- الحفاظ على هوية المجتمع والحيلولة دون أندماجها فى هويات أخرى.

## ٢- الأهداف السياسية :

ويمكن إجمالها فيما يلى :

أ- المحافظة على الكيان السياسى والإجتماعى للدولة والعمل على تطويره بما يحقق مصالح الغالبية من الناس.

ب- تنمية الروح القومية والوطنية بين أفراد المجتمع.

ج- تطوير المجتمع بما يحقق مصالح الفرد والجماعة وعدم تغليب مصالح طرف على آخر.

د- خلق نوع من الوعى الإجتماعى والسياسى لدى المواطنين بأهمية تطوير وتحديث المجتمع.

## ٣- الأهداف الثقافية :

وتتلخص الأهداف الثقافية للتخطيط التربوى فيما يلى :

أ- المحافظة على الثقافة الانسانية ونشرها بوصفها منتج بشرى يخص الإنسانية وتستفيد منه كل جماعة حسب إحتياجها لتلك الثقافة.

ب- تنمية الثقافة وتطويرها وتنويعها عن طريق البحث العلمى مع الإحتفاظ بوحدها وكيانها، والعمل على نشر ثقافة الفئات والطبقات الإجتماعية المهمشة.

ج- نشر التعليم ومحو الأمية بجعل التعليم حقا لكل مواطن لا يعوقه عن ذلك أى عائق مادى أو إجتماعى.

د- رفع مستوى الثقافة الوطنية بين أفراد المجتمع عن طريق رفع مستوى التعليم فى جميع مراحله وزيادة إمكانيات وصول كل فرد إلى أعلي درجات السلم التعليمى والمعرفى .

هـ- حل مشكلات الثقافة وإزالة التعارض بين الأهداف المختلفة للسياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة وإنتشار المعرفة ونموها والقضاء على إمتياز نوع من الثقافة أو التعليم على نوع آخر. حتى لاتتغى ثقافة فئة أو جماعة على ثقافة المجتمع الوطنية .

#### ٤- الأهداف الاقتصادية :

ويمكن تلخيص الأهداف الاقتصادية للتخطيط التعليمى فيما يلى :

أ- مقابلة إحتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية المختلفة .

ب- زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد عن طريق اكسابه المهارة والخبرة .

ج- زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفى، بحيث يستطيع تغيير عمله أو وظيفته بسهولة تبعاً لظروف الانتاج أو التغيرات فى الاقتصاد .

د- مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين بحيث يتم إستغلال كامل لجميع القوى العاملة المتوفرة .

هـ- المساهمة فى الإسراع فى عملية التطوير الاقتصادى والصناعى عن طريق تنشيط البحث العلمى والتكنولوجى وإعداد الأفراد القادرين على القيام به .

و- تنسيق سياسة الصرف على التعليم ليس فقط بين أنواع ومستويات التعليم المختلفة بل بين قطاع التعليم والقطاعات الاقتصادية الأخرى .

ز- رسم السياسات الخاصة باستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن عن طريق إتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم مع زيادة كفاءة إنتاجيته الى أقصى حد ممكن. وتوسيع قاعدته وإتاحته لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع.

- سادسا: تخطيط القوى العاملة والتخطيط للتنمية الشاملة:

١- أهمية تخطيط القوى العاملة:

تحدد أهمية تخطيط القوى العاملة بالنسبة للتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالحقائق التالية:

أ- أن إحتياجات التنمية لا تنحصر فى المستلزمات المادية للمشروعات، ولكنها تمتد أساسا الى القوى البشرية اللازمة لهذه المشروعات، بل أن العنصر البشرى يعتبر المحور الأساسى لجميع عناصر الإنتاج الأخرى، فهم الذين يديرون الآلات، وهم القائمون بأمر الإدارة، وهم العاملون على تحسين طرق العمل .... الخ. وهكذا تتوقف مشروعات التنمية الى حد بعيد على توفير إحتياجاتها من الأفراد وفق مستويات المهارة المطلوبة.

ب- أن التغير الذى نشهده فى هذا العصر القائم على العلم والتكنولوجيا أدى إلى ظهور مهن جديدة مثل الالكترونيات والحاسب الآلى لها أهمية كبرى. وإنقراض أو قلة الطلب على مهن قديمة مثل الصناعات اليدوية والتغيير فى مستويات المهارة المطلوبة لكثير من المهن القائمة (نتيجة لتطور وسائل الإنتاج وأساليب العمل).

ج- التخلف الذى فرض على الدول النامية بصفة عامة، جعل القوى البشرية المدربة بها لا تتناسب من حيث المستوى أو العدد مع متطلبات الإنطلاق الذى تبتغيه لتعويض مسافة التخلف الذى تعاني منه، ففى

مصر نجد أن معظم القوى العاملة مازالت تعمل فى الزراعة، بل أن قطاع الزراعة يعانى من فائض فى الأيدي العاملة، الأمر الذى أدى الى هجرة مستمرة من قطاع الزراعة الى قطاعات النشاط الاقتصادى الأخرى.

د- استمرار أداء أجهزة التعليم والتدريب لوظيفتها على أسس تقليدية موروثة لا تتناسب مع إحتياجات مشروعات التنمية من القوى العاملة<sup>(٢٦)</sup>.

## ٢- عمليات تخطيط القوى العاملة:

تخطيط القوى العاملة: هو العملية التى يتم بها حصر وتقدير موارد المجتمع من القوى البشرية ثم توجيهها بين قطاعات الانتاج والخدمات المختلفة بما يحقق أهداف التنمية الاقتصادية والإجتماعية الشاملة فى أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وجهد ممكنين<sup>(٢٧)</sup>، وأنه من الممكن - تبعاً للتعريف السابق - أن نقسم تخطيط القوى العاملة الى ثلاث خطوات رئيسية<sup>(٢٨)</sup>.

أ- تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة.

ب- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال.

ج- تحويل الحاجات المتصلة بالقوى العاملة الى حاجات تعليمية. وفيما يلى عرض لكل خطوة من هذه الخطوات.

أ- تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة:

حتى يمكن تصوير ورسم صورة كاملة للحالة الفعلية للقوى العاملة يتطلب الحصول على بيانات عن:

- تركيب السكان تبعاً للنوع وفئات السن وذلك لتقدير قوة العمل الموجودة واحتمالات تغييرها فى المستقبل.

- حجم قوة العمل وتوزيعها على قطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة.
- العمالة والبطالة فى القطاعات المختلفة.
- الهيكل الوظيفى لكل قطاع.
- الحالة التعليمية للقوى العاملة فى كل قطاع وفى كل مستوى وظيفى به.
- نظام التعليم والتدريب ومدى إكساباته فى تخريج الفئات المختلفة من العاملين فى أوجه النشاط المختلفة.

وتتطلب هذه البيانات عن تصوير الوضع الراهن للقوى العاملة مناقشة: تصنيف وتوصيف المهن والأعمال. وإقامة هيكل وظيفى مناسب لكل مهنة. ولتصنيف وتبويب المهن والأعمال، يجب أولاً أن نفرق بين إصطلاح «النشاط الإقتصادى» واصطلاح «المهنة»، فالنشاط الإقتصادى هو الميدان الذى يعمل فيه الفرد بصرف النظر عن مهنته، أما المهنة فهى مجموع الوظائف والمهارات والواجبات التى يجب أن يؤديها الفرد. ويتم تصنيف المهن على أساس تجميعها فى مجموعات متشابهة تضم كل مجموعة عدداً من المهن المتشابهة. وتختلف النظم المتبعة فى تبويب وتصنيف المهن والأعمال باختلاف الغرض من تطبيقها، إلا أنها تكون جميعاً فى شكل مجاميع أو أقسام رئيسية يحتوى كل منها على أقسام أو مجاميع أخرى فرعية يربطها طابع العمل وخصائصه وتنقسم بدورها إلى مهن وتخصصات. وقد أعد مكتب العمل الدولى تصنيفاً دولياً للمهن يصلح دليلاً للدول المختلفة لتبني كل دولة على غرار التصنيف الذى يلائم ظروفها. ويحتوى هذا التصنيف الدولى على ١١ قسماً ينقسم إلى ٧٣ باباً يضم (٢٠١ فصل بها ١٣٤٥ مهنة)<sup>(٢٩)</sup>. وقد استخدمت منظمة الدول الاقتصادية المتقدمة O.E.C.D. التصنيف الدولى للمهن. إلا أن التصنيف الأمريكى

للمهن الذى يحتوى على ٤٠ر٠٠٠ مهنة لم يراع التصنيف الدولى للمهن . ويهتم توصيف المهن بوصف الطبيعة Job Description أى بيان الخصائص الرئيسية التى تساعد على التعرف على أفراد المهنة . وخصائص التخرج Qualification Rating التى تهتم ببيان المهارات والمعارف التى يجب اكسابها للفرد للعمل فى مهنة ما<sup>(٣٠)</sup> .

أما إقامة الهيكل الوظيفى فإنه يتطلب حصر القوى العاملة ومعرفة النظام التعليمى والتدريب ووضع نظام شامل للاجور والحوافز. ومن الواضح أن المهن المختلفة تختلف فيما بينها فى الهيكل الوظيفى التفصيلى بما يناسب طبيعة العمل فى كل مهنة، إلا أنه قد تم التعارف على إقامة هيكل وظيفى عام لايهتم بالتفصيلات، ويستوعب المستويات الوظيفية المختلفة فى المهن المختلفة، ويسمح بمقابلة هذه المجموعات الوظيفية بمستويات تعليمية معينة، وهذا الهيكل الوظيفى العام يشتمل على المستويات الآتية:

١- المديرون

٢- الاخصائيون

٣- الفنيون

٤- الفئات المساعدة .

٥- العمال المهرة

٦- العمال متوسطو المهارة

٧- العمال غير المهرة<sup>(٣١)</sup> .

ويتم حصر القوى العاملة إما عن طريق التعداد السنوى أو عن طرق العينة أو الحصر الشامل بهدف معرفة الأعداد الموجودة فى كل مهنة، ومدى شغل هذه الوظائف - العجز أو الزيادة - ويمكن أن يظهر هذا الحصر فى الجدول التالى:

## جدول رقم (٢)

### يوضح معرفة المستويات التعليمية الحالية لكل مهنة

الحالة التعليمية				مجموعة الوظائف
أقل من المتوسط	متوسط	فوق المتوسط	عال	
				الادارة العليا الاختصاصيون الفنيون الفئات المساعدة العمال المهرة العمال متوسط المهارة العمال غير المهرة

المصدر: مختار حمزة وآخرون، مرجع سابق، ص ٧٥.

ومن هذا الحصر ومن البيانات السكانية يمكن التوصل إلى صورة عن النقص والزيادة في الأعداد والمستويات المطلوبة. كما يبين ذلك الفائض في بعض المهن ويستدعي هذا دراسة لمعدلات الأداء السليم والإنتاج، كما يجب أن تكون مبنية عليه.

وحتى تكتمل الصورة عن القوى العاملة يجب عمل مسح للنظام التعليمي مبينا فئات الخريجين في المراحل والأنواع المختلفة، ومدى وفائها بالأعداد والمستويات المطلوبة في قطاعات النشاط الاقتصادي والخدمات. ويبين هذا المسح مصادر عدم التوازن بين نظام التعليم ونظام التدريب، ويبين حاجات المشروعات الاقتصادية من القوى العاملة.



ويمثل نظام الأجور والحوافز عاملاً هاماً في بعض مشكلات القوى العاملة، فقد يكون النقص في المهن نتيجة لعدم وجود حوافز مادية أو تقدير مناسب للعاملين بها، مما يؤدي إلى عزوف الناس عن الالتحاق بمعاهد التعليم أو التدريب الخاصة بها، ولهذا فإن دراسة نظام الأجور والحوافز وعلاقته بنقاط عدم التوازن في القوى العاملة ضرورة لازمة لرسم صورة حقيقية عن الوضع الراهن لحالة القوى العاملة<sup>(٣٢)</sup>.

#### ب- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال:

بعد معرفة الوضع الحالي للقوى العاملة، يصبح على مخطط القوى العاملة أن يتنبأ بالاحتياجات المستقبلية لقطاعات الإنتاج والخدمات من القوى العاملة وفق المستويات والتخصصات المختلفة، ذلك حتى يمكن أن يتم التنسيق بين سياسة التعليم والتدريب وبين احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية المدربة. وهنا يجب أن نلاحظ أن هناك ثلاثة أنواع من الاحتياجات للقوى العاملة.

- احتياجات عاجلة يجب أن تتوفر في الأعوام القليلة القادمة.
- احتياجات متوسطة المدى يجب أن تتوفر في مدى من ٥-١٠ سنوات.
- احتياجات بعيدة المدى يجب أن تتوفر في مدى من ١٥-٢٠ سنة<sup>(٣٣)</sup>.

فالاحتياجات العاجلة تكون لمواجهة المشكلات العاجلة التي تهدد الإنتاج، مثل قيام تدريب سريع لسد نقص كبير في بعض عناصر القوى العاملة أو لمواجهة تغيير غير متوقع في وسائل الإنتاج، أو غير ذلك. أما التنبؤ بالاحتياجات متوسطة المدى والبعيدة المدى فإنها تتصل بالتخطيط الشامل للدولة وما تتضمنه هذه الخطط من مشروعات مستقبلية وما يتطلب

ذلك من قوى عاملة. ويتوقف حجم العمالة فى هذه المشروعات المستقبلية على كمية الانتاج المتوقع من ذلك القطاع أو المشروع والمتوسط المتوقع لانتاجية العامل.

وفى الدول الاشتراكية يمكن التحكم فى هذه العوامل وضبطها إلى حد كبير، ولذلك فإن التنبؤ بالحجم الكلى للطاقة العاملة فى كل قطاع من قطاعات الإنتاج والخدمات، أوفى فرع من فروع ذلك القطاع يمكن حسابها وفق معدلات رياضية، ففى الإتحاد السوفيتى والبلدان الاشتراكية تستخدم المعادلة التالية للتنبؤ بعدد العاملين فى قطاع ما. (٣٤)

$$LP = Lb \frac{C_{o1} \quad C_{o2} \quad C_{o3} \quad C_{oN}}{C_{w1} \quad C_{w2} \quad C_{w3} \quad C_{wN}}$$

حيث أن:

$Lp$  = عدد العاملين في العام المطلوب التخطيط له.

$Lb$  = عدد العاملين في سنة الأساس.

$Co$  = معدل الزيادة في اجمالي الناتج في كل سنة من سنوات الخطة.

$Cw$  = معدل الزيادة في انتاجية العامل (علي اساس انتاج العامل في العام المطلوب التخطيط له).

$N$  = عدد سنوات الخطة.

عدد العاملين في العام المطلوب التخطيط له = عدد العاملين في سنة الأساس.

$$\times \frac{\text{معدل الزيادة في اجمالي الناتج في كل سنة}}{\text{معدل الزيادة في انتاجية العامل}}$$

وهذه الطريقة وإن كانت ممكنة الإستخدام حيث يمكن التنبؤ بدرجة كبيرة من الثقة بالظروف المستقبلية التي تؤثر في إنتاجية العاملين في القطاعات المختلفة، إلا أنها لاتصلح للدول، النلمية، وذلك لسببين: الأول أن من المتوقع أن ينال التركيب الوظيفي للقوى العاملة في الدول النامية تغيراً كبيراً نتيجة للتطورات المنتظرة في المستوى التكنولوجي المطلوب الأخذ به في مجالات الانتاج والخدمات. والثاني: أن العوامل المؤثرة في

إنتاجية العاملين مستقبلاً في الدول النامية ليس من السهل دراستها من واقع ظروف العمل. ولهذا فإن التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة في القطاعات المختلفة وفي مستوياتها المختلفة في الدول النامية عليه أن يتبع إحدى الطرق الآتية:

## ١- طريقة المقارنات الدولية:

وفي هذه الطريقة تعتمد الدول النامية على الفرض القائل بأن الوضع الحالي أو الماضي في بلد متقدم يعتبر نموذجاً لما تتطلع إليه هذه الدولة بعد فترة معينة. كأن تفرض إحدى دول أمريكا اللاتينية مثلاً أن ظروف الإنتاج في قطاع ما بها بعد ٢٠ سنة ستكون مشابهة لظروف الإنتاج التي كانت سائدة في هذا القطاع في الولايات المتحدة عام ١٩٤٠، وعلى هذا تتبنى نفس المعدلات التي كانت سائدة في هذا القطاع في الولايات المتحدة عام ١٩٤٠ كهدف مستقبلي لها بعد عشرين عاماً<sup>(٣٥)</sup>، أننا نري في هذه الطريقة تجاوزاً غير مقبول لاختلاف الأبعاد المجتمعية في كل من أمريكا اللاتينية كبلد نام والولايات المتحدة الأمريكية كبلد متقدم. ومن هنا فإن المقارنة بين بلد نام وبلد متقدم بها إجحاف بالبلد النامي، إلا إذا كان هذا البلد يسير وفق النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للبلد المتقدم. فلا تتم المقارنة إلا إذا اتفقت أمور كثيرة في كل من البلدين.

## ٢- طريقة المقارنات المحلية:

وتعتمد هذه الطريقة على أنه توجد في بعض الدول النامية بعض المؤسسات الإنتاجية أو خدمات أكثر تقدماً من باقي المؤسسات. وهذه المؤسسات المتقدمة يمكن إعتبارها نموذجاً لما سيكون عليه الحال في هذه المؤسسات المتخلفة بعد فترة زمنية، ويمكن إعتبار معدلات إنتاجية العامل

والتركيب الوظيفى فى مؤسسات القطاع المتقدم أساسا للتنبؤ باحتياجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة<sup>(٣٦)</sup>.

### ٣- طريقة التحليل:

وتقوم هذه الطريقة على دراسة جميع العوامل الرئيسية التى تؤثر فى معدل إنتاجية العامل، وفى التركيب الوظيفى لمهن القطاعات المختلفة مثل:

- المشروعات المستقبلية وما يترتب على ذلك من إعادة توزيع الدخل على فروع النشاط، وأثر ذلك على التوزيع النسبى لقوة العمل على القطاعات المختلفة.

- التقدم المحتمل فى نوع الإنتاج وأساليبه وظروف العمل والإدارة، وأثره على متوسط الإنتاجية وعلى أثر التركيب الوظيفى للمهن المختلفة.

- المعدلات المستهدفة فى بعض القطاعات للوصول الى مستويات مرغوبة (مثل طبيب لكل ... من السكان)<sup>(٣٧)</sup>.

والمثال التالى يبين طريقة استخدام طريقة التحليل فى التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة، وفى دراسة لتخطيط القوى العاملة فى مصر قام بها معهد التخطيط القومى، تمت دراسة احتمالات نمو الدخل القومى وإحتمال التغيير فى الهيكل لقطاعات الدخل القومى الرئيسية، وذلك وفق تطور القطاعات المختلفة ووفق إتجاهات الخطة الاقتصادية والإجتماعية الشاملة. وقد تبين من الدراسة التحليلية لنمو الدخل القومى ما يلى:

- إرتفاع نصيب الصناعات التحويلية من الدخل القومى من ١٧,٣% فى عام ٥٩ - ١٩٦٠ إلى ٢٢,٣% فى عام ١٩٧٠، ومن المنتظر أن يصل إلى ٣٢,٨% عام ١٩٨٥.

- تغير نصيب الإنتاج الزراعى، فبعد أن كان ٣١٢٪ فى عام ٥٩ - ١٩٦٠ وأصبح ٢٤٣٪ فى عام ١٩٧٠ وينتظر أن يصبح ١٥٢٪ فى عام ١٩٨٥ .

- إنخفاض نصيب الخدمات من الدخل القومي من ٢٥٤٪ عام ٥٩-١٩٦٠ وأصبح ٢٤٣٪ فى عام ١٩٧٠، وينتظر أن يصبح ٢١٠٪ فى عام ١٩٨٥ . (٣٨).

ثم تبع ذلك دراسة للعوامل المؤثرة على معدل الإنتاجية فى كل قطاع نتيجة لإنتشار التعليم ولتطور الإدارة وظروف العمل وأسلوبه، كما تمت دراسة تحليل إتجاهات نمو كفاءة العمل الإنتاجية فى ضوء إتجاهات النمو الإقتصادى، وبناء على هذه الدراسات ثم تحديد معدلات نمو كفاءة العمل الإنتاجية على فترات خمسية لكل فرع من فروع النشاط الإقتصادى، فتبين أنها تتراوح بين ١٪ للصناعات الغذائية وإلى مايقرب من ٤٪ فى بعض الصناعات المعدنية الأساسية<sup>(٣٩)</sup>. وبذلك تمت دراسة احتياجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة، وقدمت تطوراً محتملاً للتوزيع النسبى للعمال المطلوبة طبقاً للمستويات الوظيفية فى كل قطاع. والجدول التالى يوضح تطور التوزيع النسبى للعمال المطلوبة فى عام ١٩٨٥ طبقاً للمستويات الوظيفية فى واحد فقط من القطاعات التى اشتملت عليها الدراسة وهو قطاع المنتجات المعدنية.



وبمناقشة الجدول السابق يتضح أن الإحتياجات المطلوبة لمستويات الوظائف العليا والفئة الوسطى والعمال المهرة أكبر من الإحتياجات المطلوبة فى المستويات (المديرين والعمال غير المهرة) حيث بلغ الإحتياج فى الوظائف العليا من ٠.٦ ٪ عام ١٩٦٠ إلى ١١.٠ ٪ فى عام ١٩٨٥ ومن ٢.٨ ٪ الى ١٣ ٪ ومن ٣٢.٨ ٪ الى ٤٥.٠ ٪ فى الفئة الوسطى والعمال المهرة على التوالى.

ولقد أكدت ذلك الدراسة التى قامت بها اللجنتان الدائمتان للأفراد الفنيين والأفراد العاملين فى عام ١٩٦٥ لتخطيط وتنمية القوى العاملة وعلاقتها بالخطة الخمسية الثانية، حيث أوضحت : إنخفاض نسبة العمال غير الماهرين. وزيادة الحاجة إلى العمال متوسطى المهارة الذين يغلب عليهم طابع تشغيل الآلات والمعدات. وزيادة كبيرة إلى العمال المدربين تدريباً أساسياً للصيانة والإصلاح فى النواحي الميكانيكية والكهربية، وتدريباً تخصصياً فى الفروع المختلفة، وذلك نتيجة لإنتشار الآلة<sup>(٤٠)</sup>.

#### ج- تحويل الحاجات من القوى العامة الى حاجات تعليمية :

بعد تقدير الإحتياجات من القوى العاملة فى كل مهنة وفى كل مستوى وظيفى فيها، فإنه يتعين ترجمة هذه الإحتياجات إلى حاجات تعليمية . وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد إتفاق على المؤهلات التعليمية المطلوبة لكثير من المهن، حتى فى أكثر الدول تقدماً، والجدول التالى يوضح ذلك .



### جدول رقم (٤)

يوضح توزيع بعض المهن مقدراً بالنسبة المئوية لسنوات الدراسة  
فى بعض البلاد المتقدمة

المهن	النسبة المئوية لسنوات الدراسة			
	المجموع	+ ١٣	٩ - ١٢	٨ فأقل
١ - المهندسين				
كندا	١٠٠	٩٢	٧	١
انجلترا	١٠٠	٤٧	٣٢	٢١
الولايات المتحدة	١٠٠	٧٢	٢٢	٦
٢ - الأطباء والجراحون				
كندا	١٠٠	٩٩,٥	٠,٥	-
انجلترا	١٠٠	٩٧	٢	١
الولايات المتحدة	١٠٠	٩٧	٢	١
٣ - رجال القانون والقضاء				
كندا	١٠٠	٩٥	٥	-
انجلترا	١٠٠	٧٥	١٨	٧
الولايات المتحدة	١٠٠	٩٤	٤	٢

المصدر: مختار حمزة وآخرون، مرجع سابق، ص ٨٤.

ولعل ارتفاع نسبة المهندسين فى انجلترا الذين مارسوا الهندسة بعد عدد من السنوات التعليمية التى تصل إلى أقل من ٨ سنوات، يشير إلى إمكانية دخول العامل الفنى فى هذا القطاع. وكما أن بعض المهن يشغلها حاصلون على مؤهلات مختلفة. فوظيفة الكيماوى قد يشغلها خريجو كلية

الهندسة، وأو خريجو كلية العلوم أو الصيدلة . وحتى المناصب الإدارية العليا هناك اختلاف حول من يشغلها: هل يشغلها إداريون متخصصون فى الإدارة أو يشغلها فنيون كالطبيب بالنسبة للمستشفى والمهندس بالنسبة للمصنع والجدول التالى يوضح أن وظائف الإدارة العليا فى مصر قد يشغلها خريجو كليات أو معاهد عليا أو حاملوا شهادات متوسطة وحتى دون المتوسطة، وذلك حسب تعداد ١٩٦٠ .

### جدول رقم (٥)

يوضح توزيع المديرين حسب المستويات التعليمية من واقع تعداد ١٩٦٠

الوظيفة	الحالة التعليمية				
	عال	فوق المتوسط	متوسط	اقل من المتوسط	الجملة
المديرون العدد	٢٩١٥٧	١٣١٠	٢٢٩٤٢	٣٧٩٣	٥٧٤٠٢
النسبة المئوية	٪٥١	٪٢,٣	٪٤٠,١	٪٦,٦	١٠٠

المصدر: عبد المجيد العبد، تنظيم عملية تخطيط القوى العاملة (القاهرة: معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم ١١٠، ١٩٦١) ص ٧٣ - ٨٣.

وبعد دراسة المستويات التعليمية المناسبة لكل مستوى وظيفي للمهن المختلفة، يتم وضع بيان بالمستويات التعليمية المستهدفة . ومقابلة المستويات التعليمية المستهدفة بالمستويات الوظيفية المختلفة فى مصر وبناء على دراسة - معهد التخطيط القومي التى تمت فى عام ١٩٦٥ كانت النتيجة على النحو التالى:

## جدول رقم (٦)

يوضح المستويات التعليمية المستهدفة بالنسبة للمستويات

الوظيفية فى عام ١٩٦٥

المستويات التعليمية				الهيكل الوظيفي
أقل من المتوسط	متوسط	فوق المتوسط	عال	
-	٪١٠	٪١٥	٪٧٥	الإدارة العليا
-	-	-	٪١٠٠	الإخصائيون (١)
-	-	٪٩٠	-	الفنيون
٪٧٠	٪٢٥	٪٤	٪١	الكتابيون
-	٪٩٠	-	-	العمال المهرة (٢)
٪١٠٠	-	-	-	العمال متوسطي المهارة
				العمال غير المهرة

المصدر: معهد التخطيط القومي، تخطيط القومي العاملة فى المدى الطويل، ص ١١٠.

(١) يلاحظ أن ٪١٠ الباقية مقابل الترقى من بين العمال المهرة

(٢) يلاحظ أن ٪١٠ الباقية مقابل الترقى من بين العمال متوسطي المهارة.

وعلى أساس هذه المستويات المستهدفة يتم حساب القوى العاملة اللازمة فى كل مستوى تعليمي، ويؤخذ فى الإعتبار الفاقد من الأعداد الحالية إما بالتقاعد أو بالوفاة والجدول التالى يبين كيفية حساب الأعداد المطلوبة من القوى العاملة فى كل مستوى تعليمي فى قطاع ما.

## جدول رقم (٧)

يوضح كيفية حساب المطلوب من القوى العاملة في

كل مستوى تعليمي

عدد القوى المهن	الفاقد بالتقاعد أو بالوفاة	الباقى في سنة الخطة	مجموع الاعداد المطلوبة فى سنة الخطة	الإعداد المطلوب تخرجها موزعة على المستويات المختلفة الاساس
				عالم متوسط أقل

المصدر: : عبد المجيد العبد، تنظيم عملية تخطيط القوى العاملة، ص ٧٦ ..

وتأسيساً على ما سبق، نصل إلى إحتياجات المجتمع من القوى العاملة، وهى تمثل أهدافاً تعليمية، وهذه الأهداف تمثل ناتج النظام التعليمى وسياسته متمثلاً فى الخريجين المطلوبين لتولى هذه الوظائف. ولهذا يتم وضع هذه الأهداف ثم حساب جداول بأعداد القلاميذ من صف إلى آخر تنازلياً وفق نسب الانتقال من صف إلى آخر. ومن هذا يتضح أن التخطيط السليم للقوى العاملة المؤهلة تأهيلاً عالياً يجب أن يتم على مدى طويل لا يقل عن ١٦ عاماً. وبالنسبة للفترة الوسطى المؤهلة تأهيلاً متوسطاً يجب أن يتم على مدى لا يقل عن ١٢ عاماً، وبذلك تستطيع الدول النامية والمتقدمة - على حد سواء - أن تخطط للمدى البعيد والقصير للقوى العاملة التى تلعب دوراً هاماً وأساسياً فى عملية التنمية الشاملة وفق إحتياجات هذه الدول.

وقد استطاعت الدول المتقدمة سواء كانت فى الشرق أو الغرب أن تنهج هذا النهج فى سبيل ربط سياسة التعليم بالتخطيط التنموى الشامل. إلا أن الأمر قد يختلف بعض الشيء فى دول العالم الثالث وقد يرجع ذلك إلى حداثة التخطيط بهذه البلاد، وكذلك إلى إختلاف وتباين الأنظمة الاقتصادية والإجتماعية والسياسية، حيث تنفرد معظم دول العالم الثالث بقيادتها العسكرية التى تخلط بين رضا الجماهير لتحقيق تأييد شعبى وبين تحقيق مصالح بعيدة المدى فى التخطيط

ولاشك أن المأزق الذى تعيشه دول العالم الثالث اليوم ، هو مأزق التبعية، حيث تحاول الدول الرأسمالية المتقدمة أن تفرض عليها نمط تنميتها وتخطيطها، بحيث تكون نموذجاً للإحتذاء به . إلا أن الظرف التاريخي غير ملائم، لأن الدول الصناعية المتقدمة، تقدمت أساساً بنهب ثروات العالم الثالث، وكان تقدمها يعني فى ذات الوقت تخلف دول العالم الثالث، فالتقدم فى دول المركز، يعكس تخلف وتبعية فى دول المحيط، ونحن فى زمن لاتتاح ولن تتاح لبلاد العالم الثالث فرصة نهب ثروات شعوب أخرى أقل تخلفاً، ومن هنا فأن الخروج من دائرة التبعية بكافة أشكالها وصورها يستلزم أولاً فك روابط التبعية مع بلدان العالم الرأسمالى التقدم ، وإنتهاج سياسة تنموية وتخطيطية مستقلة تعتمد بالدرجة الأولى على الذات والإمكانات المتاحة لبلدان العالم الثالث، وهي إمكانات كبيرة للغاية .

## مراجع الفصل الثالث عشر

- ١- نبيل السمالوطى، علم إجتماع التنمية: دراسة فى إجتماعيات العالم الثالث (الاسكندرية، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٤)، ص ص ٢٥١ - ٢٥٢.
- ٢- أحمد الخشاب وآخرون، الطريق الصعب.. طريق التنمية (القاهرة، مكتبة الوعى العربى، د.ت)، ص ٩.
- ٣- ابراهيم حلمى عبد الرحمن، مبادئ عامة فى التخطيط (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٥٧)، ص ص ٢٠-٢٨.
- ٤- عادل عبد الحسين شكاره، علم الإجتماع (العراق، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، ١٩٨٩)، ص ١٦٧.
- ٥- شارل بتهام، التخطيط والتنمية، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٦)، ص ص ١٧-٢٤.
- ٦- محمد طلعت عيسى، دراسات فى التخطيط الإجتماعى، (القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦١)، ص ١٣.
- ٧- ج. مانويو وآخرون، التغير الإجتماعى والتنمية الاقتصادية ترجمة: محمود فتحى عمر، سلسلة الألف كتاب ٦٦٧ (القاهرة مؤسسة سجل العرب، ١٩٦٧) ص ص ١٤٠-١٦٠.
- ٨- ج.ع.م. إطار الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والإجتماعية، للسنوات ١٩٦١/٦٠ - ١٩٦٥/٦٤. ص ٨.
- ٩- أحمد الخشاب وآخرون، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٤.
- ١٠- المرجع السابق، ص ص ١٧-٢٠.

- ١١- عادل عبد الحسين شكاره، مرجع سابق، ص ص ١٦٩ - ١٧٣ .
- ١٢- أحمد الخشاب وآخرون مرجع سابق، ص ص ٤٤-٥٢
- عادل عبد الحسين شكاره، مرجع سابق، ص ص ١٧٣ - ١٧٨ .
- ١٣- حامد عمار، أسس التخطيط الإجتماعى (سرس الليان، مركز تنمية المجتمع العربى، ١٩٦٨)، ص ص ١٩-٢٠ .
- ١٤- عبد الباسط حسن، التنمية الإجتماعية (القاهرة، المطبعة العالمية، ١٩٧٠)، ص ص ٧٧ - ٩٢ .
- ١٥- محمد عاطف غيث، التغير الإجتماعى والتخطيط (الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٦)، ص ١٣٩ .
- ١٦- أحمد الخشاب وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٨ .
- ١٧- محمد طلعت عيسى، دراسات فى التخطيط الإجتماعى، مرجع سابق، ص ١٠٧ .
- ١٨- عبد الباسط حسن، التنمية الإجتماعية، مرجع سابق، ص ١٨٢ .
- ١٩- محمد طلعب عيسى، فلسفة التغير المخطط (القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٧١)، ص ٣٨٤ .
- ٢٠- عبد الله عبد الدايم، التربية فى البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٩)، ص ١٣٨ .
- ٢١- المرجع السابق، ص ص ١٤٠-١٤٤ .
- ٢٢- المرجع السابق، ص ص ١١٧ - ١٢١ .
- ٢٣- UNESCO, Elements of Educational Planning , 1963.
- نقلا من: محمد سيف الدين فهمى: التخطيط التعليمى، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٤)، ص ص ١١-١٢ .

٢٤- محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص ص ١٢-١٣.

٢٥- المرجع السابق، ص ص ٢٨-٤١.

٢٦- عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوي، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٦)، ص ص ١٦٩ - ١٧٢.

٢٧- منصور أحمد منصور، تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥) ص ص ١٥١-١٥٣.

- محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٦٥)، ص ٧٥.

٢٨- ابراهيم عصمت مطارح، التخطيط للتعليم العالي (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٣)، ص ٥٧.

٢٩- مختار حمزة وآخرون، التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية (سرس الليان: المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، ١٩٧٢) ص ٧١.

٣٠- المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية، حلقة دراسية حول طرائق التخطيط وأساليبه (بيروت: لبنان، ١٩٧١)، ص ١٣٥.

٣١- محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص ١١١.

- ابراهيم عصمت مطارح، متطلبات المخططات التربوية، مرجع سابق، ص ١٠.

٣٢- عبد الغنى سعيد، تخطيط القوى العاملة (القاهرة، معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم ٦٥، ١٩٦٠) ص ١١٣.



٣٣- فردريك هاريسون، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، -  
استراتيجيات تنمية الموارد البشرية - ، ترجمة: ابراهيم حافظ،  
(القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٦٦)، ص ٣٠١.

Frank W. Banghart, A. Trull, *Educational Planning* (N.Y.-٣٤  
The Macmillan, Com., 1973), P. 187.

٣٥- ابراهيم عصمت مطاوع، التخطيط للتعليم العالى، مرجع سابق، ص ص ٦٧  
-٦٨.

٣٦- عبد الله الدايم، التخطيط التريوى، ص ص ٢١٠ - ٢١٥.

٣٧- فردريك هاريسون، مرجع سابق، ص ص ٣٠١ - ٣٠٣.

٣٨- معهد التخطيط القومى، تخطيط القوى العاملة فى المدى الطويل، فى  
ج.ع.م، (القاهرة: مذكرة رقم ٦١١، ١٩٦٨) ص ١٣٠.

٣٩- المرجع السابق، ص ١٩٠.

٤٠- معهد التخطيط القومى، تخطيط القوى العاملة فى المدى الطويل فى ج.  
م. ع، ج-٢، ص ٩٠.

## الفصل الرابع عشر

---

### التعليم وسوق العمل



## التعليم وسوق العمل

### «نظرية رأس المال البشرى»

#### مقدمة :

يعالج هذا الفصل بعض أطروحات نظرية «رأس المال البشرى» كأستثمار حيوى وهام فى التقدم الصناعى فى المجتمع الحديث، وينصب موضوع هذا الفصل بشكل رئيسى على المجتمع الصناعى المتقدم وتحديدأ الولايات المتحدة الأمريكية، والحديث هنا يتجاوز «نظرية رأس المال البشرى» بمفهوم «شولتز» القديم، بل يتعرض لبعض المفاهيم الحديثة لرجال الاقتصاد والسياسة فى ظل مجتمع تحكمه التفرقة العنصرية ويمارس الملونيين فيه الأعمال اليدوية والرخيصة وقليلة المهارة . ويحتكر البيض فيه أهم الأعمال ذات المهارات العالية والمتطلبه لأنواع من التعليم غير متاحه للفقراء والسود .

ولعل هذا الفصل يطرح أمامنا سؤال: هل مهمة التعليم الاستجابة الفورية لسوق العمل؟ وإذا كان الجواب بنعم، فنطرح السؤال التالى، إذا أنكمش سوق العمل؟ هل سيؤدى هذا إلى انكماش التوسع فى التعليم؟ والعكس صحيح ومن هنا لم يعد التعليم حق من حقوق الانسان توفرة الدولة للأفراد لكى يسعون من خلاله إلى تحسين أحوالهم المعيشية . ويصبح التعليم أداة من أدوات النمو الاقتصادى وإذا علاقة ايجابية بهذا النمو، أن المفاهيم الحديثة لم تعد تنظر إلى التعليم تلك النظرة الضيقة .

## أولاً: التربية ورأس المال البشرى وسوق العمالة:

تتسم الإقتصاديات المتقدمة فى السنوات الأخيرة (بغض النظر عن البنية السياسية أو التقاليد الثقافية) بازدياد نسبة العمالة فى الوظائف التقنية مصحوبة بتقلص فى العمالة غير الماهرة، وفى نفس الوقت وبدون أى مبالغة فإن العلاقة بين التعليم ونوعية الوظيفة تشهد تشدد كبير لاسيما لهؤلاء الشباب الراغبين فى الدخول فى سوق العمالة.

وطبقاً لنظرية رأس المال البشرى التى تنظر للتعليم على أنه نوع من الاستثمار فإننا نستطيع أن نقدم تفسيراً لهذا المنهج، ولكن المشكلة التاريخية بين سوق العمال والتعليم تظل محل نزاع شأنها شأن مشكلة العلاقة بين الدخل والتعليم.

ويؤكد «مارك بلاج» Mark Blaug<sup>(١)</sup> فى كتابه «مولد اقتصاديات التعليم، أن صيغة نظرية رأس المال البشرى متضمنة فى خطاب تيودور شولتز Theodore W. Schultz أمام الرابطة الاقتصادية الأمريكية (ديسمبر ١٩٦٠) «فقرة ١٦». «إن التعليم بالإضافة لكونه نوع من الاستهلاك فإنه أيضاً استثمار اجتماعى فردى منتج».

من هذه النظرية نخلص بأن العمالة ما هى إلا رأس مال أثناء سعيها للحصول على معرفة أو مهارة تمكنهم من إمتلاك طاقة اقتصادية قيمة. وحسب مفاهيم «شولتز» Schultz، فإن الرواتب المنخفضة وخاصة تلك التى يتقاضاها أعضاء الأقليات تعكس الاستثمار غير الكاف فيما يتعلق بالتعليم والصحة.

ولاشك أن هناك من الأسباب العديدة التى جعلت من نظرية «رأس المال البشرى» سائدة فى الأوساط الأكاديمية والسياسية على حد سواء خاصة فى الولايات المتحدة. وتلعب «منظمة التعاون والتقدم الاقتصادى» (والتي مقرها

«باريس، والخاصة باقتصاديات الدول المتقدمة والمتخصصة فى تشجيع النمو الاقتصادى) دوراً هاماً فى تشكيل مفاهيم نظرية «رأس المال البشرى، فقد أعلنت هذه المنظمة فى أحد مؤتمراتها فى واشنطن عام ١٩٦١ أن الاستثمار فى مجال التعليم يقدم مجالين:

(١) تقديم ابتكارات تكنولوجية.

(٢) زيادة إنتاجية العمالة. (٢)

وفى عام ١٩٦٤ نشرت المنظمة كتاب «لإدوارد ف دينسون Edward F. Denison، بعنوان (قياس إسهامات التعليم للنمو الاقتصادى) ويؤكد «دينسون، أن الاستثمار فى مجال التعليم يعود بعائد أكبر مقارنة بالاستثمار المادى وزيادة الإنفاق على التعليم تعود بنفع كبير على إجمالى الإنتاج القومى (٣).

وخلال الستينات استمرت نظرية «رأس المال البشرى، كمرشد وكتبرير لزيادة الإنفاق على التعليم، ولكن فى نهاية هذا العقد تصاعدت الشكوك حول عدد من الافتراضات النظرية خاصة وأن العائد الكبير يعكس إنتاجاً أكبر وأن الاختلافات القومية فى نسب النمو الاقتصادى ترجع إلى إختلاف درجات الاستثمار التعليمى. علاوة على هذا بدأ النقاد فى التحقق من مصداقية بعض الافتراضات التى تزعم بأن سوق العمالة يتواءم مع النموذج الكلاسيكى الكامل للمنافسة.

ولقد إنقلب الحال فى عام ١٩٧٥ حيث إنتقل مؤيدو نظرية «رأس المال البشرى، إلى خط الدفاع، حيث عقدت منظمة OECD (منظمة التعاون والتقدم الاقتصادى) مؤتمراً شككت فيه بقوة فى جدوى الإنفاق على التعليم وهل هو وسيلة مناسبة لتحقيق النمو الاقتصادى أو المساواة الاجتماعية (ومثيراً للسخرية أن هذه المنظمة قبل هذا المؤتمر بأربعة عشر عاماً كانت تؤمن بضرورة الاستثمار فى مجال التعليم) (٤) كما أشرنا سلفاً.

وكما ذكر «شولتز Schultz، ودينسون Denison، وبيكر Becker»<sup>(٥)</sup> وآخرون فإن نظرية «رأس المال البشرى» كانت متخمة بتضمينات سياسية ومن ضمنها الاقتراح القائل: بأن استثمار رأس المال البشرى للأشخاص محدودى الدخل سيكون استراتيجية جيدة لمحو الفقر، ولقد تم فحص هذه النتائج عن طريق بارى بلوستون Barry Bluestone فى كتابه «المدرسيه فى المجتمع التعاونى، ١٩٧٥، والذي يؤكد فيه بأن السياسة المناهضة للفقر والتي تتبع نظرية رأس المال البشرى تنحصر فى تدريب القوى العاملة والموارد البشرية حققت نتائج غير مرضية لأنهم أهملوا البنية الاقتصادية وأيضاً الفروق الفردية للأشخاص.

ويجادل بلوستون Bluestone قائلاً: بأن الفقراء يمتلكون قدر ملائم من الموارد البشرية ولكنهم يعانون من الأجور المنخفضة لأنهم يلتحقون بوظائف ذات أجر منخفض أو لا يستطيعون العمل على الإطلاق. ويقترح لحل هذه المشكلة: التقليل من الاعتماد على الاستثمار الأكبر للموارد البشرية والإهتمام بتوفير قدر ملائم من الوظائف اللائقة.<sup>(٦)</sup>

وتقودنا المناقشة هنا للتساؤل عما إذا كان التوسع فى استراتيجيات التعليم كان له أى أثر على الإطلاق فيما يتعلق بتوزيع الدخل ويوضح ليستر ثرو Lester Thurow فى كتاب: توزيع الدخل فى أمريكا، الاستراتيجيات والمشكلات، ١٩٧٤. أنه فيما يتعلق بالولايات المتحدة فإن عدم المساواة فى الدخل أصبح على ما كان عليه على الرغم من إزدياد مستوى التعليم. ومع أن مسألة توزيع الدخل أصبحت غير متساوية فى غياب المساواة فى التعليم فإن الأمر يحتاج لتوضيح ويقترح ثرو Thurow أن الافتراضات المبني عليها نظريات «رأس المال البشرى» الخاصة بسوق العمالة قد تكون خاطئة.

ويقدم ثرو Thurow دليلاً للنظرية التقليدية عن طريق مسابقات

للحصول على الوظيفة فى سوق العمالة، وبهذا يقوم صاحب العمل بالإختيار بين المتقدمين بحيث يقلل بقدر الإمكان من تكلفة التدريب وينظر للعاملين على أنهم طابور يكون الأوائل أولئك الذين يحتاجون تكلفة تدريبية بسيطة، وهكذا لا يتنافس العمال المهرة فى الحصول على وظائف تحتاج لتدريب ويحصلون على وظائف كانت ستعطى لعمالة أقل مهارة وعلى أثر هذا فإن الخريجين سيتقاضون رواتب ضئيلة ولكنها ستتناسب مع أجور أولئك الأقل تعليماً والذين يقفون فى آخر الصف (٧)

ولقد تمت دراسة العلاقة الإيجابية بين التعليم والدخل فيما يربو عن ثلاثين دولة وعلى الرغم من أنها حقيقة واقعة فإن الأمر يحتاج لمزيد من التفسير. فطبقاً لنظرية «رأس المال البشرى»، فإن مفتاح تفسير هذا الموضوع يكمن فى أن محتوى التعليم (خاصة فيما يتعلق بتنمية المهارات المعرفية) يخلق إنتاجية جيدة. (٨)

ولكن يوجد تفسيرات بديلة للدخل الأكبر للعمال المتعلمة. وافترض «جنتس Gintis» (٩) أن المؤهلات التعليمية تعكس الخصائص الشخصية التى يبحث عنها صاحب العمل. ويقترح أن صاحب العمل لا يهتم سوى أن يكون التعليم يوفر القدر الكافى من التدريب حتى يستطيع الموظف الإرتقاء فى الهيكل الصناعى وهكذا تجعل تلك النظرة من التعليم مساهماً إيجابياً فى الإنتاج ولكن هذه المساهمة غير مباشرة. ولقد أكد بولز وجنتس Bowles. A Gintis على أهمية التعليم لقوة العمالة وإكسابها شرعية. (١٠)

ومع ذلك فلقد تحدى نقاد كثيرون المقولة السابقة والتى تقر بأن التعليم مرتبط بالإنتاج بصفة مباشرة أو غير مباشرة. ولقد وضع «إيفار برج» فى كتابه (التعليم والوظائف السطو المدرب العظيم) Education and Jobs: "The great training robbery". نظرية المصادقية حيث يرى أن التوسع فى



التعليم ما هو إلا إضافة قليلة لإنتاجية العامل، وأن الإمدادات الزائدة للتعليم تقودنا إلى مغالاة في المؤهلات المطلوبة للإلتحاق بالوظائف التقنية. (١١)

ويعلق «أنجس ماديسون Angus Maddison، قائلاً: حتى لو قبلنا فرضية «برج، بأن هناك إتجاه نحو المغالاة في المؤهلات المطلوبة لوظائف معينة، فإن هذا لا يعنى أن التوسع في العملية التعليمية يندثر، فلو حدث ذلك فإن الرواتب التى يتقاضاها المتعلمون تنخفض، حيث أن «برج، لا يقترح أن صاحب العمل لا يدفع مقابل الزيادة في المؤهلات وهذا الانحدار في الرواتب يظل مؤشراً فعالاً ويدفع بالبعض للإلتحاق بمستويات أعلى من التعليم. (١٢)

والانخفاض الحالى الحادث في عدد الملتحقين بالجامعة في أمريكا يبين أن هناك بعض آليات «ميكانيزمات، التوافق الشخصى والتي قد حصن تلك النظرة غير الواقعية وطبقا للنموذج "Screening" فإن التعليم لا يساهم في الانتاج. وتنحصر الفكرة في أن الخصائص الشخصية المؤهلة للنجاح في التعليم هي تلك الخصائص المطلوبة لعمالة جيدة، أى أن صاحب العمل يستطيع أن يعتمد على تلك المؤهلات للتعرف على أكثر العاملين إنتاجية ويوفر لنفسه تكلفة وضع إختبارات شخصية. (١٣)

وعلى أثر ذلك إذا لم تتساوى الدخول بين المتعلمين عندما يتم التوسع التعليمى فإن هذا يرجع إلى طلب أصحاب العمل الزائد في مستوى التعليم لنوعية خاصة من العمل وهناك نموذج آخر للعلاقة بين التعليم والدخل يقر بأن التعليم الإجبارى لمواطن المستقبل سوف يكون له قيمة ضئيلة في سوق العمالة. (١٤)

وطبقا لهذا النموذج فإن إنتشار التعليم في دول إفريقيا أثناء الستينات

ساهم فى محو أمية عدد كبير من المواطنين . ولقد نظر إلى الذين لم ينالوا حظا من التعليم على أنهم عاطلين أو أنهم عمالة هامشية .

وتحدد الرواتب طبقا لمستوى التعليم . ويمكن أن نستنتج من هذا:

«كما استنتج أوكنر أورفلين Ockner Arivilim، أن: «رأس المال البشرى، ينطبق بصورة ممتازة على أولئك الموجودين فى نهاية السلم التعليمى . وأن النماذج الأخرى قد تصلح للموجودين للطرف الآخر من السلم .

وعلى أثر هذا إنطلقت نظرية أسواق العمالة الثنائية -Daul Market Theory والتي قد تفيدنا فى تفسير العلاقة بين التعليم والدخل والتي تختلف باختلاف موقع الشخص ومكانته الاجتماعية وجنسه.(١٥)

ويقدم «ماسيموياس Massimo Pasi، «إقتصادى إيطالى معروف، وجهة نظره والتي قد أهملت كثيرا فى مجال إقتصاديات التعليم من أن التحليل التاريخى للعلاقة بين التعليم والهيكل الوظيفى وفى كتابه هذا يفسر «باسى، أقوال ماركس ليقدم لنا نظرية للتطور ونظم التعليم من ناحية، وأخرى لأسواق العمالة حيث يرفض تلك النظرة المتحررة من أن التقدم الإقتصادى يعتمد على التوسع التعليمى ويقر بأن التوسع التعليمى منفصل عن احتياجات السوق . وأدى هذا إلى وجود تضاد بين التعليم وإحتياجات النظام الإقتصادى . وبهذا النهج فإنه يؤكد على قوة التعليم كأداة متكاملة مع النظام الإقتصادى والاجتماعى .

ويجب أن نلاحظ بأن «باسى، يختلف عن «باولز، حيث أنه لا يستخدم «نظرية الإتصال، فى وصفه التفسيرى للمراحل التى يمر بها تطور أسواق العمالة ويحدد ثلاث خطوات:

١- وجود قوة عاملة غير مدربة لعمليات التوسع فى الأسواق الجديدة والعمل فى أفرع الإنتاج والزيادة السكانية هى التى تمدنا بهذه النوعية من العمالة والتى يطلق عليها الجيش الإحتياطى "Reserve Army".

٢- وتتكون الحالة الثانية من النمو الصناعى الكبير حيث تتطلب هذه المرحلة عمالة ماهرة والتى تشجع على التوسع فى التعليم الثانوى وما يليه.

وهنا تختفى الزيادة السكانية وتصبح للمؤهلات قيمة فى سوق العمالة. ومع هذا فإن «باسى» ينادى فى نفس الوقت بما يسمى الزيادة السكانية العاطلة الموجودة فى الوظائف العليا فى الصناعات المتقدمة وذلك فى المجتمعات الرأسمالية ووظيفة المدرسة فى هذه المرحلة هى دمج الطبقة العاملة فى النظام الرأسمالى.

٣- وتحتكر هذه الخطوة الرأسمالية حيث أن التقدم فى كافة الأنظمة التعليمية يؤدى إلى خلل فى سوق العمالة ويؤدى إلى وجود توتر وصراع داخل المجتمع حيث يخلق زيادة فى العمالة المتعلمة والتى لا تستطيع أن تمتصها أو تستوعبها أسواق العمالة<sup>(١١)</sup>.

ومشكلة الانفصال بين النظم التعليمية والفرص الوظيفية أوضحها «فيليب فوستر Philip Foster»، فى تحليله لتطور التخطيط التعليمى فى غانا حيث يؤكد أن انتشار مقولة: أن الإستثمار فى التعليم يستطيع أن يخدم كآله فى التطور الاقتصادى. ويؤكد فوستر على أن التوسع فى التعليم يكون مفيداً فقط إلى ذلك الحد الذى يكون فيه زيادة فى فرص العمل. ففى غانا فإن خلق فرص جديدة لا يتماشى مع أعداد الخريجين. ويفضل الطلبة التعليم

المهنى حيث أنهم يدركون أن التعليم الأكاديمى ما هو إلا تعليم مهنى ويضيف نوع من المكانة وعدد أكبر من الوظائف فى الإقتصاد الغانى .

ويخلص فوستر من أنه مهما بلغت كمية الاستثمار فى التعليم فإنها أبداً لن تكون بديلاً للفرص الحقيقية فى الإقتصاد . ويقوم تحليل فوستر على أسباب فشل غانا فى تحقيق نمو إقتصادى على أعتماها على التعليم المهنى . أما «بلو ستون» فإنه ينتقد البرامج الامريكية المناهضة للفقر والتي تركز على الاستثمار البشرى والذى فشل فى تفسير جوانب هامة فى العلاقة بين التعليم والهيكل الوظيفى .

وعلى الرغم من الإسهامات الإقتصادية الهامة للتعليم كسوق للعمالة المزدوجة وطابور العمل فلم يتم حتى الآن بناء نظرية مفهومة للتعليم وسوق العمالة ويظل بناء وتكوين مثل هذه النظرية مهمة حيوية فى السنوات القادمة .

## ثانياً: إستثمار رأس المال البشرى :

على الرغم من أن الناس تكتسب مهارات مفيدة، فليس من الواضح عما إذا كانت هذه المهارات والمعرفة تكون رأس مال، أى عما إذا كان رأس المال هذا منتج يمكن إستثماره، ولقد نما هذا النوع من رأس المال فى المجتمعات الغربية بمعدل أكبر من رأس المال غير البشرى ويعد هذا سمة مميزة لهذه المجتمعات. ومن الملاحظ أن الزيادة فى الانتاج القومى تقارن بمدى الزيادة فى الأرض وعدد ساعات العمل ويعد رأس المال البشرى التفسير اللائق لهذا الاختلاف.

ويشكل معظم ما نطلق عليه إستهلاك نوع من إستثمار رأس المال البشرى ويعد الإنفاق المباشر على التعليم والصحة والهجرة الداخلية بهدف الحصول على وظائف أرقى أمثلة واضحة، وتعد الأموال التى يحصل عليها الطلبة الناجحون والعمال الذين يتقاضون أثناء فترة تدريبهم أمثلة واضحة أخرى. ويثير هذا تساؤلنا عما إذا كانت مثل هذه الأشياء يتم حسابها داخل نطاق حساباتنا القومية حيث أن استخدام وقت الفراغ لتنمية المهارات والمعرفة أمر منتشر ولكنه غير مسجل وفى مثل هذه الأمور يتم تحسين نوعية الجهد الإنسانى بقوة لتزداد إنتاجيته.

وسنوضح فيما يلى خوف الاقتصاديين من التحليل الواضح لاستثمار رأس المال البشرى فإذا تمكنا من ذلك لأمكننا تفسير ألباز النمو الاقتصادى وبصفة رئيسية سوف أقوم بالتركيز على رأس المال البشرى وتكوينه وأخيراً سوف نأخذ فى شرحنا بعين الاعتبار لبعض التداعيات الاقتصادية والسياسية.

### (١) الخوف من الاستثمار البشرى :

يعرف الإقتصاديون منذ أمد طويل أن الناس تلعب دوراً هاماً فى تكوين

الثروة القومية. ويهتم الإقتصاديون الآن في المقام الأول باسهامات العمالة للدخل القومي عن أى نوع آخر من الثروة القومية ولم يهتم الإقتصاديون بالحقيقة الواضحة والتي تقر بأن الإستثمارات البشرية كبيرة جداً. وعلى الرغم من أن الإقتصاديون لا يرغبون في الدخول في تحليلات مجردة ويقررون بكونهم عمليون، فإن هذا النوع من الاستثمار قد تسرب من بين إهتماماتهم وكلما إقتربوا من هذا الموضوع فإنهم يفضلون الابتعاد عنه بسرعة كما لو أنهم كانوا يخطون نحو مياه عميقة.

ولكن بلا شك فإنه توجد أسباب وراء هذا القلق حيث أن الإنسان ليس عقاراً أو سهماً من أسهم البورصة ولا يمكن التعامل معهم كإمكانات منفصلة عن رأس المال الاصلى. ويعتبر البعض منا مثل هذا الموضوع على أنه عدائى حيث لا يستحسن للبعض النظر للإنسان على أنه نوع من البضاعة إلا إذا نظرنا له كعبد، فلا يمكن لنا أن نرجع لعهد العبودية والاسترقاق فهذه إنجازات وصل إليها الانسان بكد وتعب وحتى بالنسبة للفرد فلو نظر لنفسه على أنه نوع من الاستثمارات فإن هذا يسئ له (حتى وإن كانت هذه النظرة لا تحد من حريته).

ولقد دافع د. ج. س. ميل J. S. Mill، على أن المواطن لا يجب أن ينظر إليه كعائد مادي فقط ولكن كميل، بالتأكيد خاطيء حيث لا يوجد في مفهوم الاستثمار البشرى ما يتعارض مع أفكاره. أما عن القلة التي نظرت للإنسان على أنه استثمار فيوجد ثلاثة علماء ومفكرين يؤمنون بهذا الاتجاه: (١٧)

١- الفيلسوف الإقتصادي آدم سميث Adam Smith والذي نظر لكل إمكانات المواطنين على أنها نوع من رأس المال.

٢- هـ. فون تيمن H. Van Tmnen والذي يقر بأن النظر للإنسان على أنه رأس مال لا يحط من قدره أبداً ولكن على النقيض فإن

الفشل فى تطبيق هذا المفهوم يرجع بصفة أساسية للحروب حيث يقول «أثناء الحرب يتصارع مائة شخص على حياته» .

ولا يعبر أى منهم إهتماما لكى يحافظ على مسدس أو مدفع وسبب هذا أن الصراع من أجل التسلح يسبب إنخفاض لودائع الدولة ويستغل العنصر البشرى بدون مقابل تحت شعار مبدأ السخرة أو (التجنيد الالزامى) Conscription Decree

٣- وقدم أرفنج فيشر Irving Fisher مفهومة عن رأس المال حيث قال: أنه ليس من المناسب أن نطبق مفهوم رأس المال على الإنسان أما «مارشال» فإنه يوضح الأسباب التى أدت إلى قبول هذه النظرية حيث يقول: أنه لا يمكن إعتبار الانسان من وجهة نظر حسابية أو مجردة كنوع من رأس المال فى التحليل العملى لأموال السوق، لذا لا يدخل مثل هذا النوع من الاستثمار فى مسميات الدورة الإقتصادية حتى وإن ذكر كثيرون أهمية هذا النوع من رأس المال البشرى.(١٨)

وعزز الفشل الذريع فى معاملة الإنسان على أنه رأس مال أو مصدر للدخل أو كمنتج استثمارى من النزعة التقليدية للقيام بالأعمال اليدوية التى تتطلب معرفة ومهارة قليلة. وهذه النظرة كانت خاطئة أثناء الفترة الكلاسيكية أو التقليدية والآن بالطبع ولم يعد بالإمكان إحصاء الأفراد الذين يستطيعون أو يريدون العمل على أنهم نوع من الإقتصاد أو نحصيلهم على أنهم آلات أو نحدد قيمتهم الاقتصادية كأسهم أو رأس مال أو نوع من الخدمات الإنتاجية. وأصبح العمال من رؤوس الأموال ليس من إمتلاكهم لأسهم أو سندات ولكن من معرفتهم ومهاراتهم التى لها قيمة إقتصادية حيث أن هذه المعرفة تعد جزء من الإنتاج الاستثمارى ويمكن دمجها مع

الاستثمارات البشرية الأخرى. وإذا حاولنا حذف هذا النوع من الاستثمار عند دراستنا للنمو الاقتصادي كمحاولتنا لتفسير الأيديولوجية السوفيتية السابقة دون الرجوع لماركس.

## (٢) النمو الاقتصادي من رأس المال البشرى:

يمكننا حل العديد من الألغاز الاقتصادية إذا ما وضعنا في عين الاعتبار الاستثمار البشرى. فعندما يقوم الفلاحون بأعمال غير زراعية فأنهم يتقاضون رواتب أقل عن العمال الصناعيون المتساوون معهم في النوع والعمر والجنس. وعلى نفس هذا النحو يتقاضى الذكور الحضريين الملونين رواتب أقل من هؤلاء الذكور البيض وحيث أن هذه الاختلافات في الرواتب ترجع إلى إختلافات في التعليم فسنستطيع القول بأن هذا أمر له أسبابه.

ويتقاضى الزوج الذين يقومون بإدارة المزارع سواء كانوا ملاك أو مستأجرين رواتب أقل من البيض في مزارع متشابهة وتنعكس هذه الاختلافات في مجال الصحة والتعليم، فعمال الجنوب عادة يتقاضون رواتب أقل من عمال الشمال أو الغرب وهم أيضاً لديهم حظ قليل من التعليم وغالبية عمال المزارع المهاجرين يتقاضون رواتب قليلة مقارنة بأى عماله أخرى، حيث أن أغلبيتهم لم يلقوا أى نوع من التعليم وصحتهم متدهورة ولديهم مقدرة ضئيلة على القيام بأعمال مفيدة.

وتُظهر الدراسات الحديثة أن العمالة الشابة في منافسة متميزة حيث ينظر إليهم على أنهم أفضل من العمال الكبار غير المشتغلين ومعظم هؤلاء الشباب أمضوا اثنتى عشر عاماً في المدرسة أما العمال الكبار فإنهم أمضوا ست سنوات أو أقل.

إذا فالميزة التي لدى هؤلاء الشباب لا ترجع إلى تفضيل إجتماعى أو إلى عدم المرونة فى الأمن الإجتماعى أو برامج التقاعد بل تراجع إلى



الاختلاف فى الانتاجية المرتبطة بنوع من الاستثمار البشرى الا هو التعليم . كما يتطلب النمو الاقتصادى إنتقال العمالة حتى تتلائم مع فرص العمالة المتغيرة والعمالة الشابة لديها القدرة على التغيير السريع عن العمال الكبار فى السن وبالطبع يجب النظر لهذا الإنتقال كنوع من الاستثمار البشرى . أضف لهذا أن العمالة الشابة لديها متسع من الوقت عن العمالة القديمة وتتوقع عائد أكبر من الإنتقال عن العمالة القديمة ويفسر لنا هذا نوعية العمالة المطلوبة عند الإنتقال «الهجرة» .

والأمثلة التى تعرضنا لها حتى الآن - فى أمريكا - تتعرض للاستثمار على المدى الطويل وينطبق هذا على التعليم ، التدريب ، إنتقال «هجرة» الشباب ولكن ليست كل الاستثمارات البشرية من هذا النوع كالمصروفات على المأكّل والمأوى حيث أنه فى بعض البلدان يتطلب الحصول على الطعام العمل أكثر من يوم كامل . ففى بعض الوديان المزدحمة فى آسيا يحصل البالغون على وجبه هزيلة لا تستطيع أن تعينهم إلا على العمل لساعات قليلة . ولو أردنا أن نطلق عليهم «تحت مستوى العمالة» Under employed لا يعد عدلاً ففى مثل هذه الظروف يجب النظر إلى الطعام على أنه سلعة إنتاجية كما فعل بعض الاقتصاديين الهنود .

ودعنا لا ننسى الإقتصاد الغربى أثناء العقود الأولى من النهضة الصناعية أو أثناء مارشال Marshal وبيجو Pigo والذين ربطوا الزيادة فى الطعام للعمال بالزيادة فى الإنتاج (١٩)

والآن يجدر بنا أن نتعرض لهذه الأسئلة الثلاث المميزة المتصلة بالنمو الاقتصادى ناظرين بعين الاعتبار للتصرف على المدى الطويل لنسب رأس المال والدخل حيث أننا تعلمنا أن البلد التى لديها رأس مال إنتاجى متناسب

مع عمالتها وأرضها تستطيع أن تستخدم رأس المال هذا فى مجالات أخرى بسبب وفرتها ولكن هذا ما لا يحدث .

ويقودنا هذا إلى الاستنتاج بأن نسبة الدخل لرأس المال ليس لها أى علاقة فى تفسير الفقر أو الغنى أو أن إرتفاع هذه النسبة ليس مطلباً للنمو الاقتصادى مثل هذه التساؤلات تثير وتحمل موضوعات هامة عن الدوافع والأفضلية لاختيار نوع معين من الاستثمار . وبالنسبة لى فإن هذه التقديرات لنسب الدخل ورأس المال ترجع لجزء من رأس المال وتجنب أى رأس مال بشرى حيث أن رأس المال البشرى الآن فى ازدياد مستمر على بعض الاستثمارات غير البشرية . لذا نستطيع القول بأن هذه التقديرات غير مضبوطة .

ولو قبلنا الفرض القائل بأن دوافع الناس وفرص العمل المفتوحة أمامهم تقود الناس للاحتفاظ بنسبة ثابتة بين الدخل ورأس المال فإن الانخفاض الحادث فى نسبة الدخل إلى رأس المال ليست سوى علامة على أن رأس المال البشرى قد ازداد وأن زيادة الدخل القومى بصورة أكبر عن الموارد الطبيعية يدعونا إلى التساؤل ، فلقد إزداد دخل الولايات المتحدة الأمريكية عن مجموعة الأراضى وساعات العمل وسندات البورصة . علاوة على ذلك فإن التناقض بين النسبتين تخطى أكثر من دائرة عمل . لو أطلقنا على هذا التناقض «أنتاجية المصدر» Resource Productivity فيدل هذا على جهلنا .

ولو قبلنا هذه التقديرات فإن الحلقة بين الموارد القومية والدخل القومى ستصبح مفقودة إلا إذا توصلنا لحل لهذا التناقض .

وتوجد مجموعتين من القوى تستطيع أن تفسر هذا التناقض لو أهملنا إجمالى المشاكل التى قد تعوق أو تشوش تقديراتنا . والقوة الأولى ترجع إلى

التوازن أما الثانية ترجع إل التحسينات التى حدثت فى نوعية الدخول حيث تم الغاء بعض الأنواع من إجمالى التقديرات.

ونستطيع أن نؤكد هنا: أن إلغاء إقتصاد التوازن يعد مصدر بسيط لإختلاف بين نسب النمو للمدخلات والمخرجات مقارنة بالتحسن فى المقدرة البشرية والتى تم إلغائها.

وتأخذنا خطوة صغيرة بعيداً عن هذه الألغاز المتصلة بالتقديرات الحالية إلى لغز آخر ثالث وهو الزيادة غير المفسرة لأجور بعض العمال، فإن هذا يرجع إلى عائد استثمار رأس المال البشرى والاضطراد والملحوظ فى الإنتاجية يعود إلى زيادة كمية رأس المال البشرى لكل عامل، أى أن رأس المال البشرى أصبح نتائج الاستثمار البشرى.(٢٠)

ويقودنا التساؤل السابق إلى تساؤل آخر حول، كيفية حدوث النهوض السريع لبعض الدول فى فترة ما بعد الحرب، فلقد كان الدمار يربى فى كل مكان المصانع والمباني والسكك الحديدية والكبارى والموانى أى المدن بأكملها ببنياتها الأساسية ولقد دعى الاقتصاديون لتقدير الخسائر والإحتياجات من أجل إعادة البناء. ولقد غالوا فى تقديرهم للخسائر ونحن نتعجب الآن هنا، لماذا كان حكمنا مبالغاً فيه؟ ويمكن لنا الآن أن نفسر ذلك بسهولة حيث أننا لم نعر إهتماماً إلى رأس المال البشرى ودوره الهام فى دفع عجلة الاقتصاد.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نعلق بوجهة نظر على البلدان الفقيرة، حيث تدهمت التقديرات المبالغة خاصة من هؤلاء الذين يسهمون فى تكون رأس المال ويمكن استخدام أموال من الخارج إذا تمت إضافتها ببطء وانتظام، ولكن هذا أمر صعب حيث أنهم يحتاجون لهذه الأموال بشراهة وهى المفتاح لنموهم الاقتصادى السريع.

وأعتقد أن رأس المال المناسب لهذه الدول يجب أن يوجه إلى تكوين بنيه أساسية ومعدات وأحياناً إجراء جرد. وليس من المتاح غالباً إجراء أى استثمار إضافى على الإنسان أى أن الطاقة البشرية تصبح ذات دور محدود فى دفع العجلة الاقتصادية.

### (٣) مجال وأهمية هذه الاستثمارات

ما هى الإستثمارات البشرية؟ هل يمكن أن نميزها عن الاستهلاك؟ هل هى قابلة للقياس؟ وما هى إسهاماتها فى الدخل؟ أنهم يبدون كمحتويات صندوق باندوره Panadora's Box « ملء بالصعاب والآمال. والمصادر البشرية لديها أبعاد كمية وكيفية، فعدد الناس ونسب دخولهم لأعمال مفيدة وساعات العمل هى كلها خصائص كمية وحتى يتسنى لنا الحديث بسهولة سوف نتغاضى عن هذه الخصائص وسنركز على المهارة والمعرفة والخصائص الشبيهة التى يقوم بها الإنسان أثناء عمله الإنتاجى أى سنتحدث عن المصروفات التى تزيد هذه القدرات وتزيد من القيمة الإنتاجية للجهد البشرى.

كيف يتسنى لنا أن نقيس أهمية الاستثمار البشرى؟ والتدريب التالى يهدف إلى تقدير أهمية تكوين رأس المال. وهذا التدريب سيرضى تكوين رأس المال البشرى. ولكن بالنسبة لرأس المال البشرى توجد مشكلة أخرى هى كيفية التمييز بين الإنفاق من أجل الاستهلاك والإنفاق من أجل الإستثمار ونستطيع أن تذكر أربعة أنواع من المصروفات:

(١) المصروفات التى ترضى المستهلك «استهلاك فقط،

(٢) المصروفات التى تزيد من الإمكانيات ولا ترضى أى أغراض إستهلاكية «استثماراً فقط،

(٣) الاستثمارات التى تزيد من الامكانات ولا ترضى أى أغراض إستهلاكية

(٤) الاستثمارات التى لها تأثيرين. ومعظم الأنشطة تقع فى هذا الجزء، فتولى جزءه للأستهلاك وجزءه للاستثمار. (٢١)

ويصفه رئيسية توجد طريقة بديلة لتقدير الاستثمار البشرى أى النظر إلى حصيلتها دون الرجوع إلى التكلفة. وبينما تكون المقدرة البشرية جزء من العامل البشرى أى لا يمكن بيعها فإنها مع ذلك على إتصال بسوق العمالة حيث أنها تؤثر فى الأجور والرواتب التى يتقاضاها الأشخاص والزيادة الناتجة فى الرواتب ما هى إلا حصيلة للاستثمار.

وعلى الرغم من صعوبة القياس الدقيق فى هذه المرحلة لفهمنا للاستثمار البشرى فإن العديد من الاستبصارات يمكن أن نوليها الفحص والعناية فنفحص تلك الأنشطة الهامة التى تطور المقدرة الإنسانية وسنركز على خمسة نقاط: (٢٢)

(١) التسهيلات والخدمات الصحية.

(٢) التدريب على الوظيفة متضمنة الطرق القديمة والتى تستخدمها بعض الشركات.

(٣) التعليم النظامى الإبتدائى والثانوى والمستويات الأعلى.

(٤) برامج الدراسة للمبالغين والتى لا تنظمها الشركات لاسيما برامج الزراعة.

(٥) هجرة الأفراد والعائلات لى تتواءم مع الفرص الوظيفية.

وللخدمات الصحية أبعاد كمية وكيفية ويبحث الإقتصاديون جدوى تطور الخدمات الصحية بالنسبة للنمو السكانى «بعد كمى» ولكن لقياس التقدم

الصحي يجب أن يزداد كيف المصادر الإنسانية وأيضاً الطعام والمأوى وخاصة البلدان المتخلفة.

وتغير دور الطعام عندما يصبح الناس أغنى يلقي بالضوء على إحدى المشاكل الهامة وهي أن الطعام الإضافي في بعض البلدان يرتبط بزيادة الإنتاج. وتختفى هذه الخاصية من الطعام عندما يرتفع الاستهلاك، وتأتي مرحلة عندما يصبح فيها أى إزدياد في الطعام يصبح إستهلاك وينطبق هذا الكلام على الملابس والمأوى والخدمات الصحية.

وتعليق على إنحسار التفرقة العنصرية ومن يدفع تكلفة هذا التدريب أما التعليق حول التدريب على الوظيفة سوف يتكون من حدس على كم هذا التدريب ويزعجنا قلة المعرفة بهذا النوع من التدريب في البلدان الصناعية. ويمكن أن نقول أن التوسع في التعليم لم يستطيع أن يلغى مثل هذا التدريب. ويبدو أن بعض التدريبات التي كانت تتخذها الشركات لم تعد مستخدمة واستعيض عنها ببرامج تلائم إى إرتفاع في مستوى تعليم العمال والتغيرات. ففي متطلبات المهارات الجديدة. وكمية الانفاق على مثل هذه البرامج لا يعد سوى حدث. ويضع هـ. ف كلارك H.F. Clark، هذا التدريب على نفس مرتبة التعليم الرسمي.

إذاً يمكننا القول أن هذه التدريبات تتكلف حوالى خمسة عشر بليوناً من الدولارات، ولقد تأثر بعض الملاحظين بكمية هذا النوع من التدريب في الاتحاد السوفيتى السابق واختفاء التمييز العنصرى الذى يرجع إلى أن المدارس تقوم بواجباتها. وفي دراسة لـجارى بيكر Gary Becker، ذكر أن موظفى الأسواق التنافسية يدفعون ثمن تدريبهم ولا تتحمل المؤسسة أى من هذه التكاليف ويعلق بيكر، قائلاً: أن المصروفات على التدريب بواسطة الشركة يخلق إقتصاد داخلى لشركات أخرى لا تتماشى مع مبادئ

الشركة. وحيث أن التدريب أثناء العمل يقلل من الريح الصافي للعامل في البداية ولكنه يرفعه فيما بعد فإن هذه النظرية تفسر ارتباط الدخل بالسن وذلك بالنسبة للعمال المهرة. ونخلص من هذا بأننا نحتاج إلى دراسات حول موضوع التدريب أثناء العمل.

وينتهي الأمر هنا فيما يتعلق بالتعليم، فالاستثمار في التعليم قد ارتفع إلى نسبة مرتفعة وقد يفسر ارتفاع دخول البعض وفيما يلي سنلخص هنا أهم النتائج الأولية عن تكلفة التعليم متضمناً المصاريف التي أنفقتها وارتفاع أسهم التعليم في سوق العمالة وعوائد التعليم والإسهامات التي يقدمها للدخل القومي. (٢٣)

وليس من العسير تقدير تكلفة التعليم من حيث تكلفة خدمات المدرس والمكتبة والإدارة والمبنى. وليس من السهل أن نقيم أى مكون آخر مثل مصروف التلاميذ حيث أنه يجب أن يتضمن ما ينفقه التلاميذ على التعليم.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية: على سبيل المثال ينفق التلاميذ في التعليم العالى أكثر من النصف وقد كان في عام ١٩٠٠ مثل هذا المصروف لا يعد سوى ربع إجمالي المصروفات بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالى. وبلغ في عام ١٩٥٦ أكثر من خمس إجمالي المصروفات أى أنه زاد من اربعمائه مليون دولار عام ١٩٠٠ إلى ٢٨٠٧ بليون دولار عام ١٩٥٦ أى أن زيادة النسبة في مصروفات التعليم بلغت ثلاث مرات ونصف من جانب المستهلك. وارتفعت المصروفات التعليمية ثلاث مرات ونصف عن الناتج الاجمالى لرأس المال المادى. ولو نظرنا للتعليم على أنه استثمار فإن هذه النتيجة ستكون جذابة لرأس المال غير البشرى. (٢٤)

وبتحليل إقتصادى يلاحظ أن التعليم يقطب لهؤلاء الذين لا ينظر إليهم كحائزى دخول خاصة النساء. ولتحليل تأثير التعليم على الدخل يجب أن

نميز بين أسهم التعليم بالنسبة للسكان وكمية قوة العمالة، فالسنوات الدراسية ليست كافية كمقياس يسبب الزيادة الملحوظة الحادثة في عدد الأيام الدراسية ولأن أغلبية تعليم العمال يتكون من التعليم الثانوى والجامعى بالمقارنة بتعليم العمال سالفا.

والتقدير المبدئى يقترح أن أسهم التعليم فى سوق العمالة إرتفعت ثمانية مرات ونصف ما بين عام ١٩٠٠، ١٩٥٦ بينما إزدادت أسهم السلع الانتاجية الأخرى أربع مرات ونصف وهذه التقديرات تعتبر مفتاحاً هاماً لحل لغز التقدم الاقتصادى.

وعلى الرغم من الكم الهائل من المدارس الثانوية وخريجي الكليات فإن العائد لم يعد تافه حتى أن التقديرات المنخفضة تبين أن عائد التعليم أصبح يحاذى عائد رأس المال البشرى وهذا ما تبينه هذه التقديرات عند تعرضها لتكلفة المصروفات العامة والخاصة على التعليم ولا يعتبر هذا إستهلاك ولكن بالتأكيد فإن جزءاً من هذه التكلفة تعد من الاستهلاك بمعنى أن التعليم قد خلق رأس مال إستهلاكى لديه مقدرة على تحسين نوعية إستهلاك التلاميذ بقية حياتهم. ولحسن الحظ فإن مشكلة توزيع نفقات التعليم فى سوق العمالة بين الاستهلاك والاستثمار لا يرتفع إلى مستوى مرضى عندما ننظر لاسهامات التعليم فى الرواتب والدخل القومى.

**(٤) وجهة نظر على التضمينات الاجتماعية والسياسية للتعليم وسوق العمل فى الولايات المتحدة الأمريكية:**

نستطيع من خلال ما سبق أن نقدم تعليقاً حول دور التعليم وسوق العمل من خلال التضمينات الاجتماعية والسياسية فى أمريكا وذلك من خلال منظار أكاديمى حرف إلى حد ما.

**(١) قوانين الضرائب تجرم رأس المال البشرى على الرغم من أن**



أسهم رأس المال هذا أصبحت كبيرة وواضحة كرؤوس الأموال الانتاجية الأخرى.

(٢) رأس المال البشرى يتدهور عندما يكون عاطلاً حيث أن عدم العمل يتلف مهارات العمال المكتسبة ويسبب فقدان في الرواتب.

(٣) توجد عوائق للإختيار الحر في الوظيفة بسبب التمييز العنصرى والتفرقة الدينية وتعوق المؤسسات التوظيفية والحكومية في الاختيار للوظيفة.

(٤) وإنه لشئ بدائى أن نذكر عدم كفاءة سوق رأس المال في إمداد الأموال اللازمة للاستثمار البشرى ويمكنهم عمل الكثير لتقليل عدم الكفاءة هذه باصلاح الضرائب والقوانين البنكية وإمداد قروض طويلة الأجل عامة وخاصة للطلبة.

(٥) الهجرة الداخلية ونخص بالذكر تلك الهجرة التى يقوم بها أبناء القرية نحو الصناعة وذلك بسبب التقدم الصناعى الحالى. وبصفة عامة، ففي العائلات التى يكون فيها الزوجين فى أواخر الثلاثينات لا يستطيعون دفع مقابل مثل هذه الاستثمارات بسبب ضرورة تسديدهم للأقساط فى مدة قصيرة.<sup>(٢١)</sup>

وسيستفيد المجتمع جداً إذا استطاع مثل هؤلاء الانتقال حيث أن أطفال هذه العائلات سوف تكون لديهم فرص أكبر للتوظيف عندما يكونوا مهيلين للدخول فى سوق العمالة. ولقد فشلت البرامج الزراعية فى معالجة هذا الموضوع.

(٦) ولقد احتلت الرواتب المنخفضة لبعض الناس الاهتمام العام حيث أن السياسة تركز دائماً على النتائج وليس الأسباب

ومعظم محدودى الدخل من الزوج والبورتركيون والمكسيكيون ومهاجرى المزارع والمزارعين المسنين . ومن أجل الاجيال القادمة يجب عدم الاستمرار فى عمل هذا الخطأ.

(٧) هل يوجد أستثمار بشرى سوى فى هذه المجموعات المحبطة؟ هذا سؤال هام نقذف به فى ملعب الاقتصاديين . والدليل الذى بحوزتنا ليس كافيا والإجابة عليه ليست سهلة فبدون شك توجد مغالاة لبعض المهارات فعلى سبيل المثال يوجد العديد من رجال المطافىء والمهندسون والعديد من المزارعون المدريون والعديد من الاقتصاديون الزراعيون ولكن مدارسنا لا تمد الدارسين بالمهارات اللازمة.(٢٥)

ومن الملاحظ أن التعليم لا يستجيب بالقدر الكافى للأحتياجات المتزايدة للعمالة وعندما يحين الوقت للإستجابة لهذه المتطلبات نجد أن العملية محددة بعمليات سياسية وإقتصادية وهذه العمليات تتسم بالبطء مقارنة بتطور إحتياجات السوق . ومن ناحية أخرى نجد أن قوانين الضرائب تحابى رأس المال غير البشرى .

وحينما يتعلق الأمر بالاستثمار الشخصى فإن العديد من الأشخاص يتشككون فى مهاراتهم الداخلية (ولا سيما الجامعيون) . ويرجع السبب إلى أن العائد من المدارس الثانوية أو التعليم الجامعى أصبح مساو تقريبا للأشكال الاستثمارية الأخرى كما أن المصروفات التى ينفقها التلاميذ تضاف ضمن مكونات الاستثمار .



## المراجع والمصادر

- 1- Mark Blag, ed., **Economic of Education, Volume 1** (Baltim ore, Md.: Penguin Books, 1968), p. 11.
- 2- OECD, **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education**, (Paris, 1962), p. 108.
- 3- E. F. Denison, **Measuring the Contribution of Education to Economic Growth**, (Paris, OECD 1964)p. 88
- 4- OECD, **Education, Inequality and life chances** (Paris, 1975).
- 5- Gary S. Becker, **Human Capital**, (N.Y, National Bureau of Economic Research, 1964), pp. 77 - 89.
- 6- Barry Bluestone, William Murphy and Mary Stevemon, "Education and Indusy", **In: Schooling in a corporate Society**, ed Mastin Carnoy, (N.Y. David Mckay, 1975), pp. 161 - 173.
- 7- Laster C. Thurow and Robert E.B. Lacas, **The American Distribution of Income: Astructural Problem**. (Washinton, U.S. Government, March, 1977).
- Michael A. Carter and Martin Carnoy, **Theories of Labor Markets and Worker Prodcitivity** (Palo Allo, Cal. Center for Economic Studies, August, 1974), pp. 18 - 20.
- 8- G. Psacharopoulos, "**Review of Inequality**", **Comparative Education Review 18**, (Octber, 1974) pp. 446 - 450.

- 9- H. Gintis, "**Education Technology and Characteristics of Worker productiity, American Economic Review** 61 (May 1971), pp. 266 - 279.
- 10- S. Bowles and H. Gintis, "**The Problem With Human Capital Theory A Marxiam Critique**", **American Economic Review** 65, (May, 1975), pp. 74 - 82.
- 11- Angus Maddison, "**What is Education For?**" **Loyd's BankReview**, No 112. April, 1974, p. 29.
- 12- Kennth Arrow, "**Higher Education as a Filter**", **Journal of Public Economics** 2 (July, 1973) pp. 193 - 216.
- 13- Wiles, Op. cit., p. 44.
- 14- Benjamin A. Ockner and Alice M. "Income Distribution Policy in the U.S, "**in Education Inequality and life Chances, 2**, (Paris, OECD, V. 1975) pp. 182 - 219.
- 15- David M. Gordon, **Theoreis of poverty and Unemployment**, (Lexington, Mass, D.C. Heath, 1972), P. 118.
- 16- Carnoy, Martin, ed. **Schooling in Corporate Society**, op. cit., pp. 80 - 113.
- 17- G. S. Becker, "**Underinvestment in College Education?**" **Proc., Am. Econ. Rev.** May 1960, 50. pp. 346 - 354.
- 18- Irving Fishet, **The Nature of Capital and Income.**, (London, Mac. 1970), pp. 99 - 120.
- 19- Alfred Marshall, **Principles of Economics 8th ed.** (London, 1930, App. E), pp. 787 - 788.

- 20- H.P. Miller, **"Annual and lifetime Income in Relation to Education: 1939 - 1959"** Am Econ. Rev. Dec. 1960, 50, pp. 962 - 986.
- 21- Jacob Miner, **"Investment in Human Capital and Personal Income Distribution"** Jour. Pol. Econ. Aug. 1958, 86 pp. 281 - 302.
- 22- T.W. Schultz, **"Investment in Man: An Economist's View"** Soc. Serv. Rev. June 1959, 33, 109 - 117.
- 23- -----, **Agriculture and the Application of knowledge**, "A look to the Future W.K. Kellogg Foundation Battle Creek, 1959, pp. 54 - 77.
- 24- -----, **"Education and Economic Growth", Social Forces influencing American Education**, H.G. Richey, ed. Chicago, 1961, pp. 100 - 180.
- 25- -----, **"Capital Formation by Education"**, Jour., Pol. Econ. Dec. 1960, 68, Tables 3.
- 26- Martin Zeman, **A Quantitative Analysis of white - Non White Income Differentials in the U.S.** University of Chicago, 1995, pp. 113 - 192.



## فهرس المحتويات

الصفحة

الموضوع

### الباب الأول

- ٩ الأسس الإجتماعية للتربية
- ١٣ الفصل الأول: التربية الماهية والضرورة.
- ٥٩ الفصل الثانى: التنشئة الإجتماعية.
- ٩٩ الفصل الثالث: التربية والتغير الثقافى.

### الباب الثانى

- ١٤٧ الأسس الفلسفية للتربية
- ١٥١ الفصل الرابع: الفلسفة والتربية.
- ١٧٧ الفصل الخامس: فلسفة التربية.
- ١٩٧ الفصل السادس: المثالية.
- ٢٢٣ الفصل السابع: الفلسفة الواقعية.
- ٢٦١ الفصل الثامن: الفلسفة البرجماتية.
- ٢٩٣ الفصل التاسع: الوجودية.
- ٣٢٥ الفصل العاشر: التربية الإسلامية.



## تابع : فهرس المحتويات

الصفحة

الموضوع

### الباب الثالث

٣٥٣	الأسس الإقتصادية للتربية
٣٥٧	الفصل الحادى عشر: التربية والإقتصاد .
٣٨٣	الفصل الثانى عشر: التعليم والتنمية الإقتصادية والإجتماعية .
٤١١	الفصل الثالث عشر: التخطيط التربوى والتعليمى .
٤٥٩	الفصل الرابع عشر: التعليم وسوق العمل .

## من إصدارات المكتبة التربوية

- التربية البيئية
- التربية والنظام السياسى
- سياسة التعليم فى الوطن العربى
- كما يكون المجتمع تكون التربية
- التعليم والتحديث
- علم الاجتماع التربوى
- نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربى
- التربية عند هيجل
- اقتصاديات التربية
- التعليم والتنمية
- طرق تدريس اللغة العربية
- المناهج الدراسية
- أسس التربية
- تربية الطفل
- التربية المقارنة
- علم اجتماع التربية المعاصر
- مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية
- د. إبراهيم عصمت مطاوع
- د. شـبـل بدران
- د. شـبـل بدران
- د. شـبـل بدران
- د. شـبـل بدران
- د. عبد السمیع سید أحمد
- د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
- د. عبد الفتاح الديدى
- د. عصام الدين هلال
- ج.ب. أتكينسون، ترجمة:
- عبد الرحمن بن أحمد صائغ
- د. شـبـل بدران
- د. زكريا اسماعيل
- د. محمود أبو زيد
- د. أسماء محمود غام
- د. أحمد فاروق محفوظ
- د. شـبـل بدران
- د. ثناء يوسف العاصى
- د. شـبـل بدران
- د. شـبـل بدران
- د. حسن البيلالى
- د. محمد الطيب د. حسين الدرينى
- د. شبل بدران د. حسن البيلالى
- د. كمال نجيب

د. شـبـل بـدران

د. فاروق شوقي البوهى

د. شـبـل بـدران

د. أحمد فاروق محفوظ }

د. فاروق شوقي البوهى

د. شـبـل بـدران

د. شـبـل بـدران

د. وفاء محمد البرعى

د. ايمان العربى النقيب

د. شـبـل بـدران

● التربية والمجتمع

● التخطيط التربوى

● رواد الفكر التربوى

● الانشطة التربوية

● التعليم والبطالة

● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم

● دور الجامعة فى مواجهة التطرف

● القيم التربوية فى مسرح الطفل

● نظم التعليم فى الوطن العربى